

ACTA ACADEMIAE PAEDAGOGICAE AGRIENSIS

NOVA SERIES TOM. XXXIV.

SECTIO PAEDAGOGICA



REDIGIT
MÁRIA NAGY



EGER, 2007

**ACTA
ACADEMIAE PAEDAGOGICAE
AGRIENSIS**

NOVA SERIES TOM. XXXIV.

SECTIO PAEDAGOGICA

REDIGIT
MÁRIA NAGY

EGER, 2007

Lektorálta:

Dr. Kotschy Beáta

főiskolai tanár

ISSN: 1586-6181

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Főiskola rektora
Megjelent az EKF Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Kis-Tóth Lajos
Műszaki szerkesztő: Nagy Sándorné

Megjelent: 2007. október Példányszám: 100

Készítette: Diamond Digitális Nyomda, Eger
Ügyvezető: Hangácsi József



**AZ ESZTERHÁZY KÁROLY FŐISKOLA
TUDOMÁNYOS KÖZLEMÉNYEI**

ÚJ SOROZAT XXXIV. KÖTET

**TANULMÁNYOK
A NEVELÉSTUDOMÁNY
KÖRÉBŐL**

SZERKESZTI
NAGY MÁRIA

EGER, 2007

BEVEZETŐ

Kötetünk egy, az Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Tanszékén lefolytatott kutatás¹ eredményeit tartalmazza. A kutatás arra vállalkozott, hogy felmérje, mennyire hasznosnak ítélik ma meg a képzésünket azok a volt hallgatóink, akik a kutatást megelőző öt évben, az intézményünkben nappali, esti és levelező tagozaton tanár- és pedagógia szakon végeztek. Azt is szeretttük volna megtudni, hogy a közoktatásban dolgozó volt hallgatóink milyen pedagógusi kompetenciákat, képességeket használnak leginkább a mindennapos iskolai gyakorlatukban, illetve melyek hiányát érzékelik a leginkább. Az adatok alapján azonosított, számításba vett 10 424 hallgató közül reprezentatív mintaválasztással 1687 főt (16%) levélben kerestünk meg. 263 fő (16%) jelezte, hogy szívesen részt vesz kutatásunkban. Közülük végül 117, ma a közoktatásban dolgozó volt hallgatónkkal sikerült 89 kérdésből álló kérdőívünket kitölteni (ezek feldolgozását olvashatjuk *Keller Magdolna* tanulmányában). A válaszolók közül többen azt jelezték, hogy a kérdezés időpontjában nem dolgoztak iskolákban. Így lehetőségünk adódott arra, hogy a kérdőív egy rövidített, aktualizált változatát postai úton megküldjük nekik is. Így arra a kérdésre is választ kereshettünk, hogy a képzés során elsajátított pedagógusi kompetenciák hasznosulnak-e valamilyen mértékben más pályákon. Tőlük 50 kitöltött kérdőív érkezett vissza (ezeket dolgozta fel *Gaál Gabriella* tanulmányában).

Vizsgálatunk nemcsak kutatási, de fejlesztési célokat is szolgált tanszékünk munkatársai számára, hiszen a kutatás során szembesülhettünk munkánk valamiféle eredményességével², reflektálhattunk munkánkra. A tanév során különböző kurzusok keretében többen hivatkoztunk felmérésünk egyik-másik tanulságára, és megtapasztalhattuk, hogy ez hallgatóink számára is „élőbbé”, hitelesebbé teszi tevékenységünket. A közös kutatás a szakmai együvé tartozás érzetét is fejlesztette, különösen azokban az oktatókban, akik tevékenyen vettek részt a kutatás minden fázisában. A kérdőív összeállításában és a próbakérdésben a tanszék minden munkatársa részt vett. A

¹ A kutatás az MTA-OM „A közoktatás fejlesztését szolgáló kutatások” c. pályázat támogatásával készült, a 2004/2005-ös tanévben.

² Kutatásunkat a 2005/06. tanévben egy saját kezdeményezésű és önerőből lefolytatott ún. Hallgatói elégedettség-mérés vizsgálattal egészítettük ki, amelynek eredményeiről lásd: <http://nevtud.ektf.hu/tudtev.htm>

kérdőív véleményezésébe a tanárképzésben részt vevő egyéb szakembereket is bevontunk (módszertanos kollégákat, a gyakorlóiskola tanárait), ami az együttműködés új távlatait is jelentheti a későbbiekben.

A lekérdezést többségében jelenlegi hallgatóink végezték. Kérdőbiztosként történő bekapcsolásuk a kutatásba ugyan sok szervezési nehézséggel járt, ám szakmai hasznát nehéz lenne túlbecsülni. Nemcsak tanszékünkhöz való kötődésük és hivatás iránti elkötelezettségük erősödött meg érezhetően, de reflexióik, amelyeket a pedagógusi kompetenciák változásaihoz fűztek, sok kiegészítő ismeretet is felszínre hoztak. Reflexióikat a kutatás számára fókuszcsoportos interjúban rögzítettük (feldolgozásukat lásd *Mogyorósi Zsolt* tanulmányában). A lekérdezés során több, a kérdőívvel megkeresett volt hallgatónk is jelezte, hogy szívesen vállal videós interjút jelenlegi pedagógusi munkájának és iskolai környezetének bemutatásáról. Négy helyszínen, előre meghatározott forgatókönyv alapján készítettünk felvételt. A helyszínek kiválasztásában arra törekedtünk, hogy a volt hallgatóink által ma betöltött pedagógusi munkaköröket, valamint az igen eltérő iskolai feltételeket érzékeltessük. A videofilmek készítését *Balázs Sándor* koordinálta, magukat a filmeket pedig a főiskolán működő Líceum TV munkatársai (operatőr: *Tóth Tibor*) készítették el (lásd a Mellékletben csatolt DVD-t).

A kutatás első eredményeit bemutattuk a 2005. októberében megrendezett V. Országos Neveléstudományi Konferencián egy tudományos szimpózium keretében. A videós felvételeket oktatói munkánk során, azóta több kurzus keretében is felhasználtuk (oktatásmélt, nevelésszociológia stb.). Azt tapasztaltuk, hogy a gyakorlat világát – akárcsak filmek keretében – bemutató órák a sokszor kényszerűségből túlzottan elmélet-orientált képzésben üdítő színfoltot jelentenek, hallgatóink érdeklődését, motiváltságát és reflektivitásukat erősítik. Munkánk egy gyümölcsöző kapcsolatot is elindított a Líceum TV munkatársaival. Részben sor került a mellékelt filmek bemutatására a TV (nemcsak a főiskola hallgatói és oktatói, de a város érdeklődő közvéleménye által is nézett) műsorában. Az egyes filmeket tanszékünk oktatóival, illetve külső szakemberekkel lefolytatott szakmai beszélgetések kísérték, ami a tanári szakmával, a tanárképzéssel kapcsolatos közbeszéd, laikus vélemények kedvező orientálását is elősegítheti. Egy filmünket (amelyben volt hallgatónk egy fővárosi gyakorlóiskola napközis kísérletét is bemutatja) a főiskola gyakorló iskolájának napközis munkaközössége is feldolgozta. A tanév során – önértől – újabb témakörökben megtervezett, szakmai forgatókönyvek segítségével elkészített kisfilmeket is készítettünk, megteremtve ezzel a tanár- és pedagógia szakos képzésünk egy újabb segédanyaggyűjteményét, egy szakmai videótár alapjait.

Összességében elmondhatjuk, hogy kutatásunk talán legfontosabb eredménye az, hogy a pedagógusképzés és a közoktatás, az oktatók és a hallgatók között újfajta, fejlesztő jellegű együttműködést indított el, amelynek célja éppen a tanári kompetenciák körének szélesítése és elmélyítése lehet.

Nagy Mária

NAGY MÁRIA

A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI KOMPETENCIÁI

A tanárokkal kapcsolatos kutatásokban, oktatáspolitikai vitákban, az utóbbi években egyre gyakrabban használt fogalom a szakmai kompetencia. A fogalom gyors elterjedésére jellemző például, hogy míg az 1997-es Pedagógiai Lexikonban (Báthory, Falus 1997) a kompetencia kifejezés nem szerepelt a tanári munkával összefüggésében, csaknem egy évtized múltán a pedagógusképzés átalakulásával kapcsolatos szakmai diskurzusok egyik központi fogalmaként találkozhatunk vele. A fogalom használata alapvetően a nemzetközi szakirodalomból terjedt el hazánkban, ezt jól jelzi, hogy egy friss számítógépes gyorskeresés eredményeként 87 magyar nyelvű találattal szemben az idegen (angol) nyelvű találatok száma 64 300. A források – itt is, ott is – vegyesek: az elemző szócikkek kisebbségben vannak a gyakorlatias jellegű megközelítésekkel szemben (kompetencialisták, standardok, kompetenciatesztek). A fogalom ma már (a vizsgálat lezárta után bő egy évvel) a tanárképzésre vonatkozó szabályozásokban is megjelenik.

A kompetencia fogalmának használatával kapcsolatban természetesen sokféle ellentmondással is találkozunk. Csapó Benő, a téma talán legszakavatottabb hazai szakértőjének egy tanulmányából a következő definíciókat emelhetnénk ki: „a tudás veleszületett előzményei”; „pszichológiailag meghatározott rendszer... a fejlődés és a fejlesztés lehetőségei nagyrészt öröklött sémákon alapulnak”; „fejlődése nagyrészt természetes módon, a környezettel való spontán interakció révén megy végbe”; „A kompetenciák ... leginkább természetes, interaktív módon elsajátítva alakulnak ki” (Csapó 2002). Ezek alapján a fogalmat igencsak aggályos lenne a tanári mesterséggel kapcsolatban emlegetni, hiszen ezek a meghatározások azt feltételezik, hogy a tanári mesterségre „születni kell”, valamint hogy a tanári kompetenciák csak a gyakorlás útján sajátíthatók el. Bár ilyesfajta nézetekkel a tanárokkal kapcsolatos laikus vélekedésekben igen gyakran találkozunk, a „tanári kompetencia”-fogalmat ma mégis leggyakrabban a tanárképzésben használják mindenütt a világon, részben a képzésben elsajátítandó tartalmak, részben pedig a képzés követelményeinek meghatározásakor. Csapó Benő említett tanulmányában figyelmeztet is arra, hogy a világon mindenütt tévesen terjedt el a fogalom használata.

A fogalom pontos definícióját így talán nem érdemes firtatnunk. Amit használatával kapcsolatban érdemes hangsúlyoznunk, az az, hogy a tanári

tudással kapcsolatban is egyre elfogadottabbá válik az a szemlélet, miszerint a kognitív tudás és ismeretek mellett meghatározó a tanítással, oktatással, neveléssel, az iskolai fejlesztő munkával, és végül magának a pedagógus személyiségének a fejlesztésével (önfejlesztéssel) kapcsolatos készségek, képességek fejlesztése. Ezt a szemléletet táplálják a tanári hatékonysággal kapcsolatos vizsgálatok is, amelyek a tanulók eredményessége és az egyes tanári jellemzők között keresik a kapcsolatot. Bár a szerteágazó kutatásoknak sokféle, és egymással gyakran igencsak ellentmondásba kerülő tanúságai is vannak, az bizonyítottnak tűnik, hogy a tanulók eredményességében viszonylag kisebb szerepe van a tanár szaktárgyi tudásának, intelligenciaszintjének vagy éppen diplomája fokozatának, mint a mesterségbeli tudásának. Így például egy, az USA ötven államára kiterjedő, többféle kutatási adatbázist felhasználó munkájában egy amerikai kutató kimutatta, hogy pozitív összefüggés van a diákok teljesítménye és a tanároknak a képzésben – különösen a mesterségbeli kurzusokon – elért eredményei között, kivált, ha az eredménymérés nemcsak az elsajátított ismeretekre, hanem a kialakult képességekre irányul. Hasonló összefüggést talált egyébként a tanárok néhány személyes tulajdonságával kapcsolatban is (verbális képességek, flexibilitás, rugalmasság, adaptivitás, munkára orientált viselkedés; többféle tanítási stratégia ismerete stb.), amelyek fejlesztése szintén a képzők feladata (*Darling-Hammond 2000*). A hazai pedagógusképzés átalakulásának legújabb fejleményei is jól jelzik ezt a felismerést. A hagyományosan tantervi, tantárgyi orientáltságú képzést a közeljövőben várhatólag a képzés kimeneti követelményeinek a meghatározása fogja a leginkább orientálni, és ezek között nagy súllyal jelenik meg azoknak a készségeknek, jártasságoknak, „kompetenciák”-nak a meghatározása, amellyel a jövő tanárainak rendelkezniük kell. A „kimeneti” követelmények által meghatározott tartalmi és módszertani fejlesztés ma nagyrészt még idegen a magyar pedagógusképzési gyakorlatban, ám az „első lépések”, az elvárt/elvárható pedagógus kompetenciák listájának megfogalmazása már nálunk is megtörtént.³

Ma már számos ország tanárképzési rendszerében ezek a követelmények (az elvárt szakmai kompetenciáknak a leírása, „listái”) jelentik a képző intézmények számára a képzések tartalmának, forrásainak és módszereinek kialakításában a legmeghatározóbb támpontokat. Ezek a listák (a kezdő pedagógustól elvárt tudás, készségek, jártasságok, beállítódások lajstromai) általában az érintettek széles körének (tanári szakmai szervezetek, munkáltatók, szülői és tanulói érdekképviseletek, képzők, oktatáspolitikusok, szakér-

³ A 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 4. számú melléklete 8. A tanári szak képzési céljai, az elsajátítandó szakmai kompetenciák című pontja kilenc ilyen kompetenciatérületet ír le, amelyek elsajátítását elvárja a pedagógusjelölttől, illetve melyek elsajátítását a képző intézmények feladatává teszi.

tők stb.) konszenzusával alakulnak ki. Ma már elindult egyfajta „nemzetek feletti” gondolkodás is arról, hogy a globalizálódó munkaerő-piacon milyen általános kompetenciák várhatók el és követelhetők meg a tanítói, tanári szakmában. Ilyen gondolkodást tükröznek például az Európai Bizottság és az Oktatási Tanács „Oktatás és Képzés 2010” c. munkaprogramjának keretei között létrejött Európai Unió munkabizottság által megfogalmazott ajánlások a tanárok és oktatók kompetenciáira és végzettségére vonatkozó közös európai alapelvek kialakításához. (Alább egy részletet közlünk ezekből az ajánlásokból.)

„A közös európai elvek:

- **felsőfokú végzettségen alapuló szakma:** a minőségi oktatási rendszer létrehozása megköveteli, hogy minden tanár felsőfokú vagy ennek megfelelő szintű intézményben végezze tanulmányait, és hogy az oktatók magas szinten értsenek szakterületükhöz, valamint megfelelő pedagógiai képzettséggel rendelkezzenek. Minden tanárnak és oktátónak lehetőséget kell biztosítani arra, hogy a legmagasabb szintig folytathassa tanulmányait, fejlesztve ezzel tanári kompetenciáit, és megalapozva ezzel a szakmán belüli előrelépést. A tanár- és oktatóképzés multidiszciplináris terület. A multidiszciplinaritás biztosítja, hogy a tanárok és oktatók rendelkeznek: 1) szaktárgyi tudással; 2) pedagógia ismeretekkel; 3) megfelelő készségekkel és képességekkel ahhoz, hogy diákjaikat valóban segítsék; 4) ismeretekkel az oktatás társadalmi és kulturális dimenzióiról. Mindez lehetővé teszi számukra, hogy a tanulók egyéni szükségleteit inkluzív módon kezeljék. A gyakorlati készségekre, általános műveltségre, illetve szaktárgyi tudásra összpontosító képzés biztosítja számukra azt az önbizalmat és azokat a készségeket, amelyek által reflektív szakemberekké, az információval és a tudással jól bánó gyakorló tanárokká válhatnak.
- **az egész életen át tartó tanulás kontextusában működő szakma:** a tanárok és oktatók szakmai fejlődésének folyamata az egyén egész pályafutását felöleli. A tanárok és oktatók tisztában vannak az új tudás elsajátításának fontosságával, innovatív és tudományos módszerekkel teszik hatékonyabbá munkájukat. Az egész életen át tartó tanulás folyamatának aktív résztvevői, képesek a továbbfejlődésre, valamint az új helyzetekhez való alkalmazkodásra egész pályájuk során. A szakmai fejlődésben, megújulásban maguk is cselekvő szerepet vállalnak, s ezt a fejlődést a nemzeti oktatási rendszer elismeri és értékeli. A tanárok és oktatók továbbá hozzájárul-

nak ahhoz is, hogy a fiatalok és a felnőtt tanulók autonóm, egész életen át tartó tanulókká váljanak.

- **szakmán belüli szabad mozgás:** a mobilitás központi komponense a tanári és oktatói alap- és továbbképzésnek. A tanárok és oktatók ösztönzést kapnak arra, hogy szakmai célzattal más európai országokban dolgozzanak hosszabb ideig. Azok, akik ezt megteszik, azoknak a státuszát a fogadó országban elismerik, valamint az anyaországban ezen tevékenységük elismerésre és értékelésre kerül. Az oktatási és képzési szektoron belül a különböző oktatási szintek és különböző szakmák között lehetőség adódik a mobilitásra.
- **partnerségen alapuló szakma:** a tanár- és oktatóképzéssel foglalkozó intézmények partnerségben együttműködnek iskolákkal, gazdasági szereplőkkel, és munkahelyi továbbképzéseket fejlesztő szervezetekkel. A tanárokat és oktatókat arra ösztönzik, hogy nyomon kövessék a jó gyakorlatokat, és hogy kivegyék részüket a kurrens innovációból és kutatásból annak érdekében, hogy lépést tartsanak a fejlődő tudás-társadalommal. Tanuló szervezetekben dolgoznak, ahol lehetőség nyílik saját és mások jó gyakorlatainak vizsgálatára és az azokból való tanulásra, valamint más közösségi csoportosulásokkal és helyi érdekcsoportokkal való együttműködésre. Az oktatóknak lehetőségük van a saját ágazatukon belül, illetve a szélesebb értelemben vett szakmában további tapasztalatokra szert tenni. A felsőoktatási intézmények gondoskodnak arról, hogy az oktatásba beépítsék a legfrissebb szakmai tapasztalatokat, ismereteket. A tanár- és oktatóképzés önmagában is vizsgálat és kutatás tárgyát képezi.” (Forrás: Nagy 2005)

Az ajánlások orientációul szolgálnak a tagállamok oktatási miniszterei, tanárképzéssel foglalkozó szakpolitikusai és szakemberei számára. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy egyes országok – különösképpen az angolszász oktatási rendszerek – pedagógusképzésében már működnek ezek a kompetenciaelvárások, eszerint szerveződik a képzés, ezek orientálják a hallgatók eredményességének a mérését, valamint a továbbképzések tematikáját. Így például az utóbbi évtizedben radikálisan átszerveződő angliai tanárképzésben információs füzetek, internetes szakmai anyagok sokasága informálja a képzésbe belépő vagy az iránt csak érdeklődő hallgatókat arról, hogy milyen ismeretek, készségek és jártasságok kialakulását várhatják el a tanárképző kurzusok befejezésekor, illetve mit fognak majd tőlük elvárni a végzéskor és a munkahelyekre (iskolákba) való belépéskor. Az alábbi összefoglalás a tanárképzés koordinálására létrehozott kormányzati szerv, a *Teacher Training Agency* honlapján megjelent tájékoztatás összefoglalója. A tanár-

képzésben fejlesztendő kompetenciákat a felsorolás öt területen jelöli ki (érdemes a sorrendre is figyelni!): a szakmai értékek és a gyakorlatias tudás; az ismeretek; a tanári munka tervezésével, a tanári elvárásokkal és célokkal kapcsolatos tudás; a tanítási/tanulási folyamatok monitorozásával és értékelésével kapcsolatos tudás; valamint az osztálytermi munka lebonyolításával, menedzselésével kapcsolatos készségek, jártasságok.

„A tanároktól elvárt kompetenciák:

Szakmai értékek és gyakorlat

- Magas elvárás a tanulókkal szemben, társadalmi, kulturális, nyelvi és etnikai háttérük tiszteletben tartása.
- Következetesség, felelősségvállalás.
- Pozitív értékek, attitűdök és viselkedési minták nyújtása a tanulók számára.
- Értő és érző kommunikáció a szülőkkel.
- Együttműködés és közös felelősségvállalás a tantestületben.
- A kiegészítő személyzet hozzájárulásának megbecsülése.
- A saját munka folyamatos fejlesztése.
- A jogszabályi keretek, előírások betartása.

Ismeretek

- Tantárgyi tudás
- A Nemzeti Tanterv értékeinek, céljainak ismerete.
- A megelőző és a következő iskolafokokozatok elvárásainak ismerete.
- Annak ismerete, hogyan lehet a tanulók tudását fizikai, szellemi, kulturális és érzelmi fejlesztésük révén befolyásolni.
- Az IKT hatékony használata.
- A különleges tanulási igények esetén megfelelő szakmai segítség megtalálásához szükséges ismeretek.
- Olyan stratégiai eszköztár birtoklása, amellyel a hatékony tanulás-hoz szükséges tanulói fegyelem megteremthető.

Tervezés, elvárások és célok

- Ösztönző tanítási és tanulási célok megfogalmazása.
- Ezek alapján óratervek, a tanulói értékelések terveinek készítése.
- A tanulók érdeklődésének, nyelvi és kulturális háttérének megfelelő tananyagok, taneszközök, esetleg a segítő személyzet kiválasztása.
- Team-munkában való együttműködés.

- Szükséges esetekben az iskolán kívüli tanítás megtervezése, másokkal együttműködésben.

Monitoring és értékelés

- A tanulók fejlődésének mérésére alkalmas monitoring és értékelési technikák ismerete és használata.
- A tanulók tanulásának segítése értékelés segítségével.
- A tanulóknak a Nemzeti Tanterv célkitűzéseire mért értékelése.
- A kiemelkedő és a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók azonosítása és segítése.
- A nem anyanyelvű tanulók tanulásának segítése.
- A tanulók fejlődésének nyomon követése, az információk visszacsatolása a saját munkába.
- Az adatok alapján a tanulói előrehaladás jelzése szülők, szakértők és diákok részére

Tanítás és az osztálytermi munka menedzselése

- Magas követelmények támasztása a tanulókkal szemben, a tanulói különbségeket számba vevő tanulási környezet megteremtése.
- A tanulók szintjének megfelelő tudás, megértés és készségek átadása.
- Világos felépítésű, a tanulók érdeklődését és motivációját fenntartó órák tartása.
- A tanulók igényeinek megfelelő módszerek megválasztása, a kiemelkedő és az eltérő tanulási igényű tanulóira is tekintettel.
- A nem anyanyelvű, az eltérő kultúrájú stb. tanulók segítése.
- Az IKT hatékony használata.
- Együttműködés kollégákkal és más segítőkkel.
- Házi feladatok és más iskolán kívüli feladatokkal a tanulók önálló munkájának bátorítása.”⁴

Jól látható, hogy az ilyen és az ehhez hasonló nemzeti tanári kompetencia-listák számos eleme az adott oktatási kultúrában gyökerezik. A fenti lista sok elemében például nehezen egyeztethető össze a kontinentális oktatási rendszerek (mint amilyen például a német hagyományokhoz jobban kötődő magyar iskolarendszer is) mindennapos gyakorlatával, tanárképzési hagyományaival. Az osztálytanításban képzett tanárok például nehezen birkóznak

⁴ Forrás: <http://www.tta.gov.uk>

meg az egyéni tanulói különbségekre sokkal érzékenyebb angolszász típusú képzésben edzett kollégákra méretezett osztálytermi, tanulásszervezési és értékelési elvárásokkal. Ugyanakkor az is látható, hogy sok olyan közös eleme van ezeknek a listáknak, amelyek ma egyetlen tanárképzési rendszerben sem kerülhetők meg. Ilyen például a hatékony tanulási környezet megszervezésével kapcsolatos, a tanulók motiválására, érdeklődésük fenntartására irányuló tanári készségek, a különböző kultúrákból érkező tanulók együttnevelésére irányuló kompetenciák, vagy éppen a tanár saját szakmai fejlődésében, fejlesztésében játszott aktív szerep iránti elvárás.

A tanári kompetenciákkal kapcsolatos nemzetközi fejlemények, szakirodalom és a tanárképzés aktuális változásainak tanulmányozása arra is figyelmeztet, hogy a kompetencialisták összeállításához talán a legfontosabb forrást maga az oktatási gyakorlat, az iskolák mindennapos élményvilágában gyökerező tapasztalatok, a változó tanulói, szülői és munkaerő-piaci igények jelzik. Tanulságos például azoknak az internetes forrásoknak a tanulmányozása, ahol egyes munkáltatók (egyes iskolák vezetői) határozzák meg, milyen tanárokat látnának szívesen iskolájukban. Egy japán, nemzetközi beiskolázású iskola például a következő „kompetencialistát” fogalmazta meg az oda jelentkező tanárok számára (érdemes figyelniük a sorrendre is!):

- A tanítás iránti szenvedélyes elkötelezettség
- Energikusság, lelkesedés, a tanulók megértése és képesség szellemi kíváncsiságuk folyamatos kielégítésére.

Kiegészítő elvárások:

- Humorérzék
- Egyetemi végzettség
- Min. 3 év osztálytermi iskolai gyakorlat
- Elfogadható mértékű számítógépes tudás
- Készség a nemzetközi tanulási környezetben való munkára
- Rugalmasság, kreativitás

(Forrás: <http://www.tokyois.com/content/contact/employment/profile.htm>)

A magyarországi tanárképzésben a korábban említett OM-rendelet (lásd 6. sz. lábjegyzetet) a következő kompetencia-területeket és -elvárásokat fogalmazza meg:

„A tanár szakmai felkészültsége birtokában hivatásának gyakorlása, alapfeladatainak ellátása során alkalmas:

- *a tanulói személyiség fejlesztésére:*
az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre tekintettel elősegíteni a tanulók értelmi, érzelmi, testi, szociális és erkölcsi fejlődését, a demokratikus társadalmi értékek, a sajátos nemzeti hagyományok, az európai kulturális és az egyetemes emberi értékek elsajátítását;
- *tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére:*
a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére, az interkulturális nevelési programok alkalmazására, az együttműködés készségeinek fejlesztésére;
- *a pedagógiai folyamat tervezésére:*
pedagógiai munkáját a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalatait reflektív módon elemezni és értékelni;
- *a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére:*
az adott szakterületen szerzett tudását tantervi, műveltségterületi összefüggésekbe ágyazni, ennek alapján a tanulók tudományos fogalmainak, fogalomrendszereinek fejlődését elősegíteni, az egyes tudományterületek szemléletmódját, értékeit, és kutatási eljárásait megismertetni, az elsajátított tudás alkalmazásához szükséges készségeket kialakítani;
- *az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére:*
a kereszttantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére, a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására, az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére;
- *a tanulási folyamat szervezésére és irányítására:*
változatos tanítási-tanulási formák kialakítására, a tudásforrások célszerű kiválasztására, az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására, hatékony tanulási környezet kialakítására;
- *a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására:*
a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értéke-

lési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére;

- *szakmai együttműködésre és kommunikációra:*
a tanulókkal, a szülőkkel, az iskolai közösséggel és társszervezetekkel történő együttműködésre, a velük való hatékony kommunikációra;
- *szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre:*
a munkáját segítő szakirodalom folyamatos követésére, önálló ismeretszerzésre, személyes tapasztalatainak tudományos keretekbe integrálására, a neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazására, saját munkájának tudományosan megalapozott eszközöket felhasználó értékelésére.”

A lista előírászerűen vázolja, milyen tudás és készségek birtokába kell eljuttatniuk a képző intézményeknek tanár szakos hallgatóikat a jövőben, egyfajta „ideális” tanár képet vázol. Nemcsak azt nem tudjuk azonban pillanatnyilag, hogy mindez mennyiben fogja majd valóságosan orientálni a képzőket, illetve, hogy a kompetencia alapú tanárképzésre való átállásnak milyen feltételei alakulnak ki a közeljövőben, de igazán azt sem látjuk, hogy a lista mennyire tükrözi az oktatásügy különböző szereplőinek (diákok, szülők, munkáltatók) elképzelését a jövő nemzedékét oktató, nevelő pedagógusokról, a jövő iskoláiról. Mint ahogy arról is viszonylag keveset tudunk, hogy a mai, nagyon eltérő feltételekkel működő iskolákban dolgozó pedagógusok mennyire felelnek meg adott munkahelyük kihívásaival, mennyire érzik úgy, hogy a képzésben felkészítést kaptak ezekre a kihívásokra. Átfogó vizsgálatokat ebben a témában nem ismerünk. Egy-egy képzőintézmény kísérletezik azzal, hogy időről-időre felmérje, végzett tanítványai milyen hasznosítható tudással távoztak az intézményből, és hogyan állják meg helyüket a pályán, egyáltalán a pályára lépnek-e a végzés után (Lásd pl. *Kocsis 2003*). Az Eszterházy Károly Főiskolán, az MTA-OM pályázatának támogatásával 2004-2005-ben lefolytatott kutatásunk ezen vizsgálatok sorába illeszkedik. Az alábbiakban ennek a kutatásnak a módszertanát és egyes eredményeit mutatjuk be.

Irodalom:

- Báthory Zoltán, Falus Iván (1997) (Főszerk.): Pedagógiai Lexikon. Keraban Kiadó.
Csapó Benő: A tudás és a kompetenciák.
<http://www.oki.hu/prINTERfriendly.php?tipus=cikk&kod=konf2002-e-Csapo>
Darling-Hammond, Linda (2000): Teacher Quality and Student Achievement. A
Review of State Policy Evidence. Education Policy Analyses Archives. Vol.
8. No. 1.
Kocsis Mihály (2003): A tanárképzés megítélése. Iskolakultúra, Pécs.
Nagy Mária (szerk.) (2005): A pedagógusszakma megújításának kihívásai. Az Okta-
tási Minisztérium és az Országos Közoktatási Intézet szakmai szemináriuma.
OM.

KELLER MAGDOLNA

GYAKORLÓ PEDAGÓGUSOK ÚJ SZAKMAI KOMPETENCIÁI

A minta jellemzése

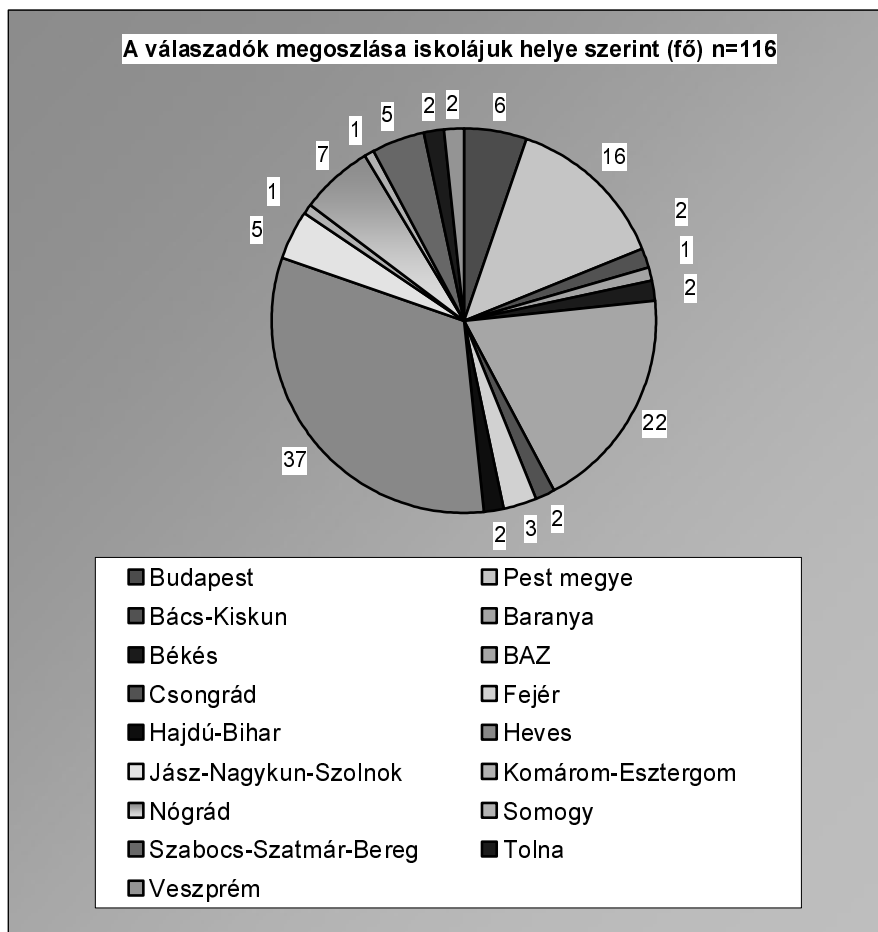
Az adatfelvétel során 116 résztvevő válaszolt kérdéseinkre. Mivel a mintánk a csekély együttműködési kedv miatt nem nevezhető reprezentatívnak, végül figyelembe vettük néhány, viszonylag régebben végzett hallgató válaszait is. Ennek előnye, hogy így némileg alkalmunk nyílt időbeli összehasonlításokra is.

Válaszadóink 8,8 százaléka 1998 előtt szerezte diplomáját a főiskolán, 55 százaléka 1998 és 2001 között, 35%-a pedig 2001–2004 között, vagyis döntően a főiskoláról viszonylag friss tapasztalatokkal rendelkező volt hallgatóinkat kérdeztük. Ami a tanári munkát illeti, ennél tapasztaltabb kollégákról van szó, hiszen csak 28%-uk volt nappali tagozatos hallgató, vagyis a legtöbben közülük munka mellett, esti vagy levelező tagozaton tanultak nálunk az utolsó néhány évben, válaszadóink 55%-a pedig a tanulás közben is dolgozott.

Ami a válaszadók jelenlegi munkáját illeti, a legtöbben, 60,3%-uk általános iskolában, 19-en középiskolában (hárman gimnázium, 12-en szakközépiskolában illetve négyen vegyes középiskolában) további 17-en általános és középiskolai programokat is működtető iskolában vannak alkalmazásban. Figyelembe véve, hogy az utóbbi csoportban mindössze három olyan kolléga van, aki csak a középiskolai programokban tanít, a többiek általános iskolai osztályokban (is) dolgoznak, a minta több mint kétharmada gyakorlatilag általános iskolai tanárként dolgozik. Döntően önkormányzati fenntartású iskolákban dolgoznak, két egyházi és kilenc állami intézményben dolgozó válaszadónk volt (utóbbiak nagy része az egeri gyakorlóiskolákból került ki).

A résztvevők munkahelye földrajzi elhelyezkedés szerint jellegzetes képet mutat. Az Egerben végzettek tekintélyes hányada (30,7 százaléka) Heves megyében dolgozik. Sokan helyezkedtek el az Észak-Magyarországi régióban illetve a szomszédos megyékben: Borsod-Abaúj-Zemplénben (19,3%), Nógrádban (6,1%) és Jász-Nagykun-Szolnokban (4,4%), ez összesen további közel 30 százalék, azaz a Főiskola közvetlen környékén él jelenleg is a résztvevők majd kétharmada. Ezen kívül Budapesten és Pest megyében dolgozik (részben a közelség, részben a központi régió nyilvánvaló vonzerejé-

nek tulajdoníthatóan) válaszadóink csaknem 20 százaléka. A fennmaradó kb. 20 százaléknál válaszadóink viszont szinte egyenletesen oszlik meg az országban: minden megyére, a Dunántúlt is beleértve, jut egy-két volt hallgatónk. Ezek az adatok (azt is szem előtt tartva, hogy a régiót elhagyó hallgatókat valószínűleg kisebb eséllyel tudtuk utolérni) többek között arra utalnak, hogy a főiskola elsősorban regionális igényeket elégít ki, ugyanakkor azonban nem elhanyagolható országos érdeklődésre is számot tart.



1. ábra: A válaszadók megoszlása iskolájuk helye szerint

A településtípusokat vizsgálva jellemzőnek találtuk, hogy a volt hallgatók tekintélyes hányada (46 százaléka) dolgozik jelenleg községi, kistépülési iskolákban (a többiek a hat budapesti mellett nagyjából fele-fele arányban

megyeszékhelyen illetve egyéb városban). Ennek jelentősége, mint a későbbiek folyamán látni fogjuk, többek között akkor válik nyilvánvalóvá, amikor a települési „lejtő” ötlik szembe olyan kérdésekben is, ahol nem számítottunk volna erre.

Munkatapasztalatok és tanulmányok

Az általunk megkérdezettek döntő többsége nem volt korábban munkanélküli, a legtöbben a diploma megszerzése után azonnal találtak munkahelyet, vagy már tanulmányaik folytatása közben is dolgoztak. A válaszadók kb. 30%-a dolgozott más munkahelyen, mint a jelenlegi iskolája, de ők főleg szintén iskolában, vagy egyéb pedagógiai munkakörben dolgoztak, 8 esetben válaszolták, hogy más, nem pedagógiai munkakörben szereztek korábbi munkatapasztalatot. Megkérdeztük őket arról, hogy tudtak-e valamit hasznosítani a főiskolán szerzett ismereteikből ezeken a munkahelyeken. Hárman nemmel válaszoltak. Egyikük a (biológia) szakjával kapcsolatos munkahelyen dolgozott, s az itt szerzett tudását „teljes egészében” használta, egy másik pedig korábbi munkahelyén, egy cég személyzeti osztályán „tanulással, oktatással kapcsolatos munkát” végzett, ezért voltak hasznára a főiskolai ismeretek. A többiek válaszai egy irányba mutattak: a kommunikációban, a kapcsolatteremtésben segítette munkájukat az itt szerzett tudásuk. Vagyis az általános, kommunikatív készségek mellett egyes esetekben a nem pedagógiai jellegű munkakörökben is hasznát látták speciális, szakjukhoz vagy a tanári mesterséghez kapcsolódó ismereteknek.

Az esti és levelező tagozaton végzettek magas arányával párhuzamosan sokan, a résztvevők 54%-a rendelkezik korábbi felsőfokú végzettséggel. Elsősorban ezek is pedagógiai, főleg tanítói illetve általános iskolai tanári szakos diplomákat jelentenek.

A válaszadók 21%-a az egri diplomaszerezés után is szerzett újabb felsőfokú végzettséget, valamint további 22 százalékuk jelenleg is felsőfokú tanulmányokat folytat. Ezek a képzések változatosabb képet mutatnak: résztvevőink jellemzően egyik, ritkább esetben mindkét szakjukból egyetemi szintű kiegészítő tanulmányokat folytattak, néhányan informatikai képzésben vesznek illetve vettek részt, ezen kívül azonban tizenketten általános vagy speciális pedagógiai jellegű kiegészítő tanulmányokat folytattak, illetve hatan ilyen jellegű tanulmányokat folytatnak jelenleg. Válaszaik között szerepelt többek között a pedagógia szak, valamint, néhány példát kiemelve, olyan speciális nevelési területek, mint a nyelv- és beszédfejlesztés, tehetséggondozás, tanulásban akadályozottakkal kapcsolatos képzések, egészségfejlesztés-mentálhigiénia, játék- és szabadidő-pedagógia. Egy-egy eset kivételével mindnyájan esti illetve levelező tagozaton szereztek-szerzik újabb

végzettségüket. Ez a viszonylag nagyarányú továbbtanulás és a továbbképzéseken való részvétel utal a szakmai fejlődés, önfejlesztés iránti elkötelezettség meglétére.

Nyelvismeret és számítógép-használat

A résztvevők csaknem mindegyike tudja használni a számítógépet, csupán négyen (3,5%) válaszolták, hogy nem értenek hozzá, de ők is tervezik, hogy 1-2 éven belül megtanulják a használatát. Ennél valamivel magasabb azok száma, akik nem használnak számítógépet (5,3%), azaz nem mindenki kamatoztatja ilyen irányú ismereteit, noha képes lenne rá. A számítógépet használók közül mindössze hárman vannak olyanok, akik az iskolai munkájuk során nem alkalmazzák informatikai tudásukat, a használók döntő többsége iskolai munkájában is segítségül hívja a számítógépet.

Tanárok és kurzusok

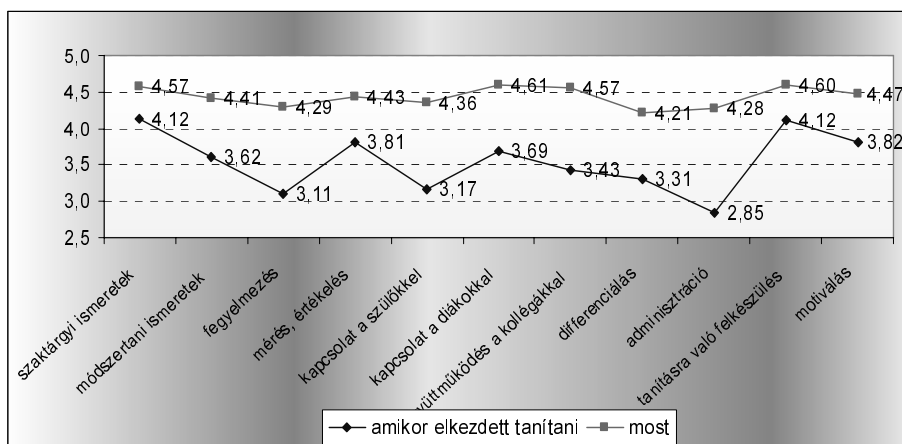
Amikor a volt hallgatókat arról kérdeztük, tanáraik közül kire emlékeznek leginkább és miért, elsőprő többségük csakis szaktanszéki oktatókat nevezett meg, mindössze kilencen mondták, hogy pedagógiai, ötten, hogy pszichológiai tárgyat oktató tanáraikra emlékeznek legélénkebben – ők azonban egyben pedagógia szakos hallgatók is voltak. Döntően jó, pozitív emlékeket őriznek, akiket megneveznek, azokra elmondásuk szerint óráik magas színvonala miatt emlékeznek szívesen, gyakran a tanár személyiségéhez kapcsolódó pozitív élményekkel együtt. Néha egészen meghatározó kapcsolatról számoltak be, néhányan úgy emlékeznek egy-egy volt tanárukra, hogy ő volt az, akinek köszönhetően a tanári pályát választották – azaz még a felsőoktatásban sem elhanyagolható a tanáregyéniségek személyes hatása. Néhány elszórt esetben említettek csak a válaszadók negatív tapasztalatokat, például gyenge szakmai teljesítményt, vagy igazságtalanságot. Figyelemreméltónak találtuk viszont, hogy, különösen a nyelvszakos tanárok közül sokan emlékeznek korábbi szakmódszertani oktatójukra, illetve a tanítási gyakorlatukat vezető tanárra, mint akitől a legtöbb hasznos dolgot tanultak, illetve a legnagyobb hatással volt pályaválasztásukra, fejlődésükre.

Arra is rákérdeztünk, hogy megítélésük szerint volt-e olyan kurzus a képzésükben, amelyet utólag feleslegesnek tartottak. Viszonylag kevés pozitív választ kaptunk erre a kérdésre, legtöbben, 34-en szaktárgyi kurzust neveztek meg, a képzés tanári mesterséghez kapcsolódó részére csak kevesen emlékeznek úgy, hogy valami felesleges lett volna belőle (5 pszichológia, 9 pedagógia). Erre az utóbbi kilenc válaszadóra azonban később még utalnunk kell.

A gyakorlatban fejlesztett készségek

A főiskolai képzésről alkotott vélemények sorába illeszkedően megkérdeztük a válaszadókat arról, mennyire érezték magukat felkészültnek a tanári munka néhány jellemző, kézenfekvő részterületén. Arra kértük őket, hogy ötös skálán „osztályozzák” felkészültségüket arra az időre vonatkoztatva, amikor elkezdtek tanítani, illetve a megkérdezés idejekor.

Leginkább talán a két szempont szerinti értékek közötti nagy különbség ötlük az elemző szemébe, azaz a gyakorló pedagógusok elsőprő többsége látja úgy, hogy a munkájában jelenleg alkalmazott készségek, tudások jelentős részét nem a képzésből hozta, hanem a munkában töltött évek alatt szerezte (csak nehezen tudjuk szétválasztani a gyakorlati munka során, vagy az időközben elvégzett továbbképzéseken, mindenesetre inkább az előbbi tényezőt valószínűsítjük a vélekedések háttérében). Csak néhány elszórt esettel találkoztunk, amikor a válaszadó a megkérdezéskor érzékelt felkészültségét alacsonyabbnak ítélte, mint a tanítás megkezdésekor, s ez minden alkalommal a szakértágyi ismeretekre vonatkozott – azaz néhányan úgy látják, hogy ezen a téren nemhogy fejlődtek volna, inkább kopott, leértékelődött a tudásuk. Nem véletlen az sem, hogy az összességében pozitív változás mégis ennél a kérdésnél a legkisebb mértékű.



2. ábra: A felkészültség megítélése a munkakezdéskor és a megkérdezéskor

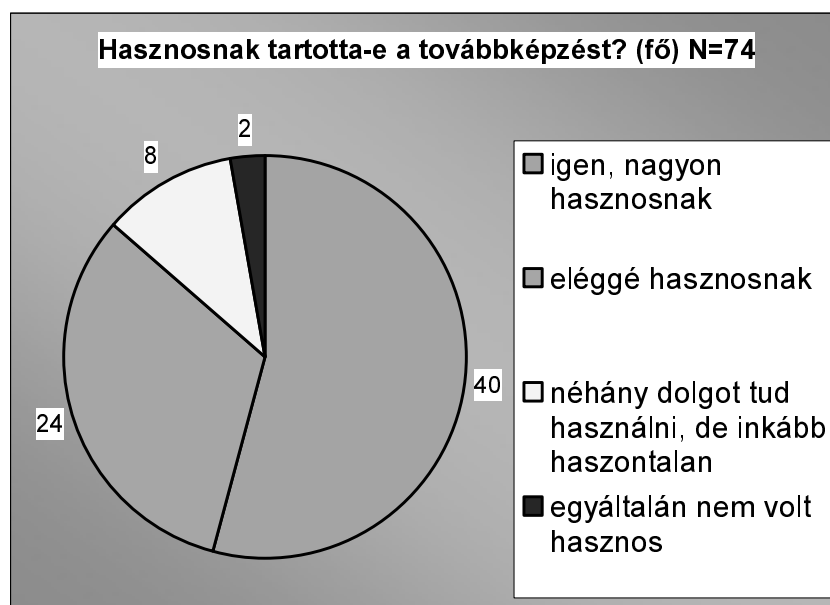
Emellett feltűnik, hogy a jelenlegi felkészültséget összességében (noha ezek az átlagok jelentős szórást rejtenek) nagyon pozitívan ítélik meg a megkérdezettek, a legalacsonyabb érték is a négyes átlag fölött van. A mélypontokat és „csúcsokat” tekintve feltűnik, hogy a legkevésbé a „fegyelmezés”, a „szülőkkel való kapcsolat” és az „adminisztráció” terén érezték ma-

gukat felkészültnek a válaszadók a pályakezdésükkor. Ezek a hiány- és problématerületek részben megmaradtak a munkában eltöltött évek során is, de nem egyenlő mértékben, hiszen a megkérdezéskor érzékelt felkészültségnél az összességében jó értékelések között a legalacsonyabb pontszám egy új területen, a differenciálással kapcsolatban mutatkozik, a legnagyobb fejlődés pedig egyértelműen a munka adminisztrációs területeihez kapcsolódódik.

Továbbképzéseken való részvétel és ezek értékelése

Várakozásainknak nem egészen felelt meg, hogy a válaszadók meglepően nagy hányada, 35,3%-a még semmiféle tanártovábbképzésben nem vett részt. Ez a nagy szám részben magyarázható a csupán néhány, akár 1-2 éve első diplomájukat szerzettek bevonásával, ez azonban nem teljesen kielégítő magyarázat, hiszen a válaszadóknak ez a rétege nincs ilyen nagy arányban képviselve a mintában. A minta további 25%-a egy továbbképzésen, a többi válaszadó egynél több tanártovábbképzésen vett részt. A képzések szervezője jellemzően a megyei pedagógiai intézetek, illetve az Oktatási Minisztérium voltak, ezen kívül szép számmal akadt azonban egyesületi és alapítványi szervező, illetve néhány közhasznú vállalkozás (KHT, iroda) is. Témájukat tekintve (nyilvánvalóan közrejátszott ebben a megkérdezés időpontja) a leggyakoribb a kétszintű érettségire való felkészítésben való részvétel volt (a középiskolákban tanítóknál), ezen kívül a legtöbben szak módszertani illetve tanulás-módszertani tudásukat fejlesztették. Ezen kívül többen tanultak még számítógép-kezelést, informatikát továbbképzés formájában. Ami az ettől eltérő képzéseket illeti, rendkívül változatos válaszokkal találkoztunk. Néhány jellemző példa ezek közül: környezetvédelem, napközis foglalkozások szervezése, konfliktuskezelés, tanulási problémák felismerése, kezelése, stb. Összességében a megkérdezettek (elszórt kivételektől eltekintve) közvetlenül a tanári munkához kapcsolódó, kimondottan a jobb pedagógusi teljesítményt elősegítő továbbképzéseket választottak.

Megkérdeztük, mennyire tartották hasznosnak a továbbképzésen részt vettek az ott kapott ismereteket, és alkalmazták-e már azokat a munkájukban. A 75 válaszadóból, aki részt vett már továbbképzésen, mindössze öten állították, hogy a továbbképzésen tanultakat nem alkalmazták még iskolai munkájuk során, és nem is fogják alkalmazni. Döntő többségük, 84 százalékuk már alkalmazta azokat, és hét válaszadó, bár még nem tette, de tervezi, hogy felhasználja munkájában a továbbképzésen tanultakat. Ami pedig a hasznosságról alkotott ítéletet illeti, a válaszadók több mint fele nagyon hasznosnak, összességében 84%-uk nagyon hasznosnak vagy eléggé hasznosnak tartotta a továbbképzést, és csak tízen állították, hogy inkább (vagy teljesen) haszontalan volt a továbbképzés.



3. ábra: A továbbképzések hasznossága

Így különösen fontos lehet, mit mondanak arról, hogy vajon a továbbképzésen tanultakból fontos, érdemes lenne-e megjeleníteni valamit az alapképzésben. Kérdésünket nyílt kérdésként, meglehetősen általánosan tettük föl, ennek megfelelően a válaszok is vegyes képet mutattak. A 75 válaszadó közül 58-an válaszoltak igennel, (77,3%), tizenheten pedig úgy látják, hogy a továbbképzésen tanultaknak nem kellene szerepelniük az alapképzésben. Ez összességében arra utal, hogy a gyakorlat felől visszatekintve sok területen érzik a hallgatók hiányosnak a képzésüket.

Nézzük, milyen válaszokat kaptunk! (Összesen több kategorizált választ számoltunk össze, mint ahányan válaszoltak erre a kérdésre, mivel egy válaszadó gyakran többféle választ is adott.). Az említett ismeretek egy része (ezekkel itt nem áll módunkban részletesen foglalkozni) specifikusabb, egy-egy tantárgyhoz kötődik, pl. háztartástan, tánc és dráma, kisebb hányada pedig olyan igényről számol be, amelyek véleményünk szerint nem tartoznak az alapképzés illetékességébe, pl. a „követelményrendszer ismertetése” egy-egy konkrét tárgyból.

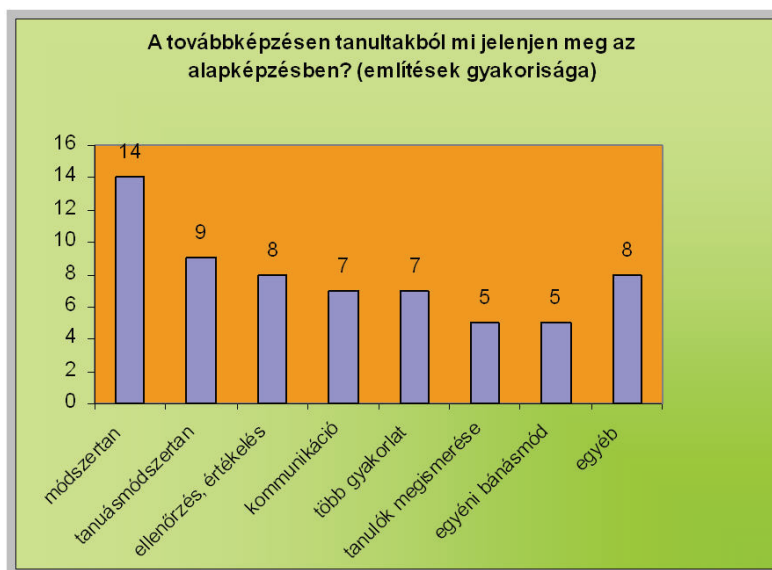
A hiányolt területek nagyobb része azonban ténylegesen a pedagógiai munka általános velejárója, indokolható, hogy valóban minden tanár felkészült legyen ezekkel kapcsolatban. Úgy gondoljuk, hogy az említett területekkel nagyobb részben a tanárképzésben érdemben foglalkozunk is – mégis,

a gyakorlat felől visszatekintve a képzésre, a volt hallgatók úgy látják, hogy nem kaptak elégséges felkészítést egyes feladatokra. Az ábrán látható kategóriák elnevezése többé-kevésbé önkényes, hiszen mivel nyitott kérdésről volt szó, nem egyszerű feladat a válaszokat egyértelműen csoportokba rendezni, illetve a kategóriákat lehatárolni (így átfedések vannak pl. „a tanulók megismerése” és az „egyéni bánásmód” között, stb. A továbbiakban nézzük részletesen, mit tartalmaznak az egyes válaszcsoportok.

A leggyakrabban említett válaszok lényegében a képzés szerkezetének egyfajta visszaigazolását is jelentik, azonban egyszerre kritikát is magukban foglalnak. Olyan területekről van ugyanis szó, amelyek a tanárképzés gerincét alkotják, és nagyrészt a didaktika keretében találkoztak velük a hallgatók. Ezért a szétválasztás is itt-ott esetlegesnek mondható, csak az egymáshoz közeli válaszok nagy száma miatt alkottunk külön kategóriákat. A legtöbb említést tartalmazó „módszertan” válaszcsoportban részben konkrét tantárgyi, szakdidaktikai elemekkel találkoztunk, másrészt a tanári munka általánosabb eljárásaival, úgymint a differenciálás, gyakorlatban alkalmazható munkaszervezési módok, stb. Az előzőhöz közel álló, „tanulásmódszertan” néven összefoglalt kategóriába soroltuk egyrészt magát a „címadót”, melyet többen szó szerint, illetve a „tanulás tanítása” néven fogalmaztak meg. Másrészt ide tartozónak éreztünk olyan innovatív tanulásszervezési eljárásokat, mint a többek által említett kooperatív tanulást, vagy a projektmódszert.

Az általunk „kommunikáció”-nak nevezett válaszcsoportban olyan válaszokat foglaltunk össze, amelyek a tanítás során felvetődő társas helyzetek megoldásához kapcsolódnak. Ezek magukban foglalják a kommunikáció általános megfogalmazása mellett a kapcsolatteremtést, konfliktuskezelést, de olyan, inkább már magát a pedagógus személyiséget érintő kérdéseket is, mint az önismeret, vagy az empátia („szemléletváltás, nem csak én vagyok a központban”).

„A tanulók megismerése” néven csoportosítottuk azokat a válaszokat, amelyek a képességek tantárgytól független felismerésére, a tehetség, illetve a tanulási problémák, részképesség-zavarok felismerésére, diagnosztizálására vonatkoznak. Néhányan közelebbi megjelölés nélkül egyszerűen „több gyakorlatot” igényelnének: ebbe a kategóriába soroltuk az iskolai gyakorlat, a tréning jellegű órák említését, és a „többet találkozni a gyerekekkel” típusú válaszokat. Figyelemreméltó lehet ugyanakkor, hogy mindössze egyetlen válaszadó említett az iskolai élet tágabb kontextusához kapcsolódó, nem kimondottan a tanításhoz-tanuláshoz köthető gyakorlati kérdést (nevezetesen a házirendkészítést).



4. ábra: Legfontosabb tartalmak a továbbképzésekben

Összegezve milyen következtetéseket lehet levonni ezekből a válaszokból? Volt hallgatóink egyrészt olyan területeket említettek, amelyekkel nyilvánvalóan találkozniuk kellett alapképzésük során (pl. a didaktikai területek sokasága, ellenőrzés, értékelés, módszertani ismeretek), most azonban úgy emlékeznek, hogy ilyen ismereteket nem kaptak, vagy úgy érzik, hogy nem kaptak kellő felkészítést ezeken a területeken. Másrészt olyan, vélhetően a legtöbbjük számára valóban új tudáselemekkel találkoztak, és ismerték fel ezek fontosságát, amelyekkel képzésük során tényleg csak érintőlegesen, esetlegesen kerültek kapcsolatba (pl. a tanulási problémák diagnosztizálása, egyes innovatív tanítási módszerek gyakorlati alkalmazása). Mindenesetre ez nemcsak a képzés tartalmi elemeinek megújítására irányítja a figyelmet, hanem a hagyományosan a tanárképzés részét képező kompetenciák hangsúlyosabb megjelenítésére is. Emellett egyfajta „hangulatjelentés” gyanánt arra is rámutat, hogy a kollégák a felismerik a szakmai köztudatban, a tudományos közvéleményben is központi kérdéssé váló területek fontosságát, saját gyakorlati pedagógiai készségeiket is ilyen irányokban szeretnék fejleszteni. Ez a kis minta is egyértelműen azt mutatja, hogy a gyakorló pedagógusokban az innováció óriási erőforrása rejlik annak révén, hogy igen erős az igényük szakmai kompetenciáik fejlesztésére, megújítására, és ez az igény legelőbb találkozik azokkal a szempontokkal, amelyeket a közoktatás minőségi megújításában kulcsfontosságúnak tekintünk (mint az önszabályozó

tanulás fejlesztése, a hatékony értékelési kultúra, az egyéni igényekhez való minél teljesebb alkalmazkodás).

Szakmai elkötelezettség és jövőkép

Szerettünk volna képet alkotni arról, hogyan kerültek hallgatóink a tanári pályára, mennyire elégedettek a választásukkal (mennyire érzik jól magukat a jelenlegi munkahelyükön), illetve hogyan képzelik el további szakmai karrierjüket. Arra a kérdésre, hogy a továbbtanulásra vonatkozó döntéskor miért éppen a tanári pályára esett a választásuk, a legtöbben (70,2%) úgy válaszoltak, hogy tanárok akartak lenni. Tizenketten nyilatkoztak úgy, hogy főiskolai tanulmányaik során jött meg a kedvük a tanári munkához (10,5%), de az „egyéb” válaszok tartalmát vizsgálva kiderül, hogy ennél is többen vannak, akik hasonló módon döntöttek a tanítás mellett.

Rákérdeztünk arra is, hogyan képzelik el saját karrierjük jövőbeni alakulását. A „legnagyobb valószínűséggel mit fog csinálni öt év múlva” kérdésre a válaszadók csaknem kétharmada (72-en) vélte úgy, hogy ugyanabban az iskolában és ugyanabban a munkakörben fog dolgozni, mint amiben most. További 12 válaszadó tanári munkakörben, de más iskolában látná magát szívesen öt év múlva, a többiek szórványosan más, oktatási munkaterületen, oktatásirányításban, oktatási szolgáltatásokban dolgoznának nagy valószínűséggel. A válaszadóknak kb. tizede azt tartja legvalószínűbbnek, hogy más, nem oktatással kapcsolatos munkát fog végezni, pl. önálló vállalkozóként. Páran már nyugdíjba készülnek, néhányan pedig teljesen bizonytalannak látják saját helyzetüket, ezért úgy nyilatkoztak, hogy elképzelésük sincs arról, mit hoz számukra a következő néhány év. Ezek a válaszok azt mutatják, hogy válaszadóink között viszonylag kevés lehet a „kiégett”, elégedetlen, pályaelhagyáson gondolkodó tanár – a vártnál kisebb arányban találtunk ilyeneket, természetesen arra is gondolunk kell, hogy az együttműködést elutasítók között valószínűleg többen lennének, azaz a részvétel teljes önkéntességének torzító hatását figyelembe kell vennünk. Így nézve pedig a tíz százaléknál kevesebb elkötelezettnek látszó pedagógus is soknak tűnik.

Az elkötelezettséggel kapcsolatos válaszokat összevetettük azzal a központi kérdésünkkel, hogy milyen tényezőknek tudják be a tanárok a gyerekek iskolai sikerét vagy kudarcát, vagyis közvetve: a gyerekek előmenetelében mekkora „helyi értéket” tulajdonítanak a saját és kollégáik munkájának, az iskola hatásának. Az ezzel kapcsolatos részletek az elemzés következő fejezetében kaptak helyet. Mindenesetre előrebocsáthatjuk, hogy ebben a kérdésben nem találtunk pozitív összefüggést az ilyen módon vizsgálható szakmai elkötelezettséggel.

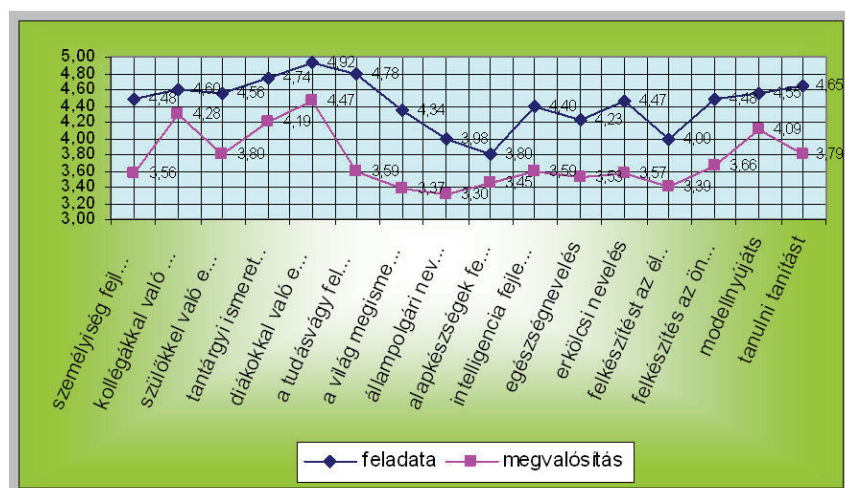
Tanári szerepek és tevékenységformák

A pedagógus szerepértelmezések kitapintása céljából megfogalmaztunk néhány jellemző tanári feladatkört, és rákérdeztünk, mennyire érzik feladatuknak ezeket a megkérdezette, illetve mennyire tudják megvalósítani a munkájuk során.

Néhány esetben komoly különbségeket találtunk aközött, hogy mennyire érzi sajátjának a pedagógus az adott területet, és hogy milyen szinten képes ennek megvalósítására. Nagyobb eltéréseket mutatott: a személyiség fejlesztése, a szülőkkel való együttműködés, a tudásvágy felébresztése, a világ megismerésének segítése, a tanulni tanítás. Ezek az értékek is visszaigazolták a korábban a továbbképzésekkel kapcsolatban tárgyalt elvárásokat, hiányterületeket. Azok között a tartalmak között, amelyekkel továbbképzéseken találkoztak, de az alapképzésben is fontosnak tartanak őket, éppen a módszertani, kommunikációs, konfliktuskezelési tudások domináltak.

1. táblázat: Mennyire érzi feladatának/mennyire tudja megvalósítani?

	Mennyire érzi feladatának...?	Mennyire tudja megvalósítani?
A személyiség fejlesztését	4,48	3,56
A kollégákkal való együttműködést	4,60	4,28
A szülőkkel való együttműködést	4,56	3,80
A tantárgyi ismeretek bővítését	4,74	4,19
A diákokkal való együttműködést	4,92	4,47
A tudásvágy felébresztését	4,78	3,59
A világ megismerésének segítését	4,34	3,37
Az állampolgári nevelést	3,98	3,30
Az alapkészségek fejlesztését	3,80	3,45
Az intelligencia fejlesztését	4,40	3,59
Az egészségnevelést	4,23	3,53
Az erkölcsi nevelést	4,47	3,57
A felkészítést az élet nehézségeire	4,00	3,39
A felkészítést az önálló ismeretszerzésre	4,48	3,66
A modellnyújtást	4,55	4,09
A tanulni tanítást	4,65	3,79



5. ábra: Mennyire érzi feladatának/mennyire tudja megvalósítani?

Figyelemre méltó, hogy nem találjuk a tanárok által a legfontosabbnak ítélt feladatok között a „világ megismerésének segítségét” a „felkészítést az élet nehézségeire” és „az alapkészségek fejlesztését”, ami jellegzetesen iskolacentrikus, hagyományos beállítódásra utal. Ennél is fontosabb, hogy mind közt a legalacsonyabb értéket kapta a feladatok között „az alapkészségek fejlesztése”, noha egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy az alapvető eszköztudások fejlesztése nem szakadhat meg az alapozó szakasz lezárulásával, ezek tényleges mozgósíthatósága összefügg optimális begyakorlottsági szintjükkel.

A különböző oktatási-nevelési módszerek használatának, kedveltségének, illetve a pedagógusi gyakorlatnak a vizsgálatához összeállított kérdéssorunk arra kérdezett rá, hogy egy, a pedagógus által kiválasztott csoportban (abban, amelyikkel a vizsgálat félévében a legtöbb órát tartotta), milyen gyakran alkalmazza a felsorolt módszereket, illetve milyen gyakran fordulnak elő bizonyos tevékenységformák, feladattípusok, események.

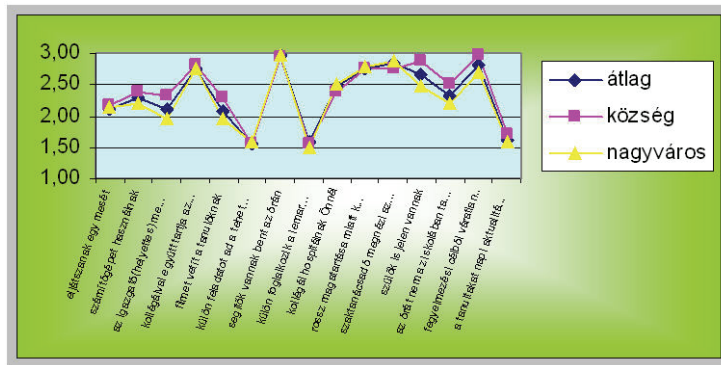
A diagrammok szemléletesebbé tétele érdekében nem megoszlásokat, hanem átlagokat számoltunk, hogy az egyes tevékenységek gyakoriságát jobban érzékeltethessük. (Minél gyakrabban alkalmazott egy módszer vagy tevékenység, a diagrammokon annál alacsonyabb átlagértékekkel szerepel, mert a három válaszlehetőség pontértéke így alakul: rendszeresen: 1, néha: 2, soha: 3. Azaz minél gyakrabban fordul elő egy módszer, tevékenység, esemény, annál közelebb van az értéke az egyhez.)

2. táblázat: Milyen gyakran fordul elő az Ön által választott csoportban, hogy...

Milyen gyakran fordul elő ebben a csoportban, hogy...	a teljes mintában	községi iskolákban
eljátszanak egy mesét	2,11	2,17
számítógépet használnak	2,29	2,40
az igazgató(helyettes) megnézi az órát	2,10	2,31
kollégáival együtt tartja az órát	2,76	2,83
filmet vetít a tanulóknak	2,09	2,29
külön feladatot ad a tehetségeseknek	1,56	1,54
segítők vannak bent az órán	2,96	2,94
külön foglalkozik a lemaradókkal	1,59	1,54
kollégái hospitálnak Önnél	2,46	2,37
rossz magatartása miatt kiküld egy tanuló	2,74	2,76
szaktanácsadó megnézi az órát	2,83	2,74
szülők is jelen vannak	2,65	2,89
az órát nem az iskolában tartják	2,32	2,51
fegyelmezési célból váratlanul dolgozatot írat	2,82	2,97
a tanultakat napi aktualitásokhoz kötik	1,63	1,71

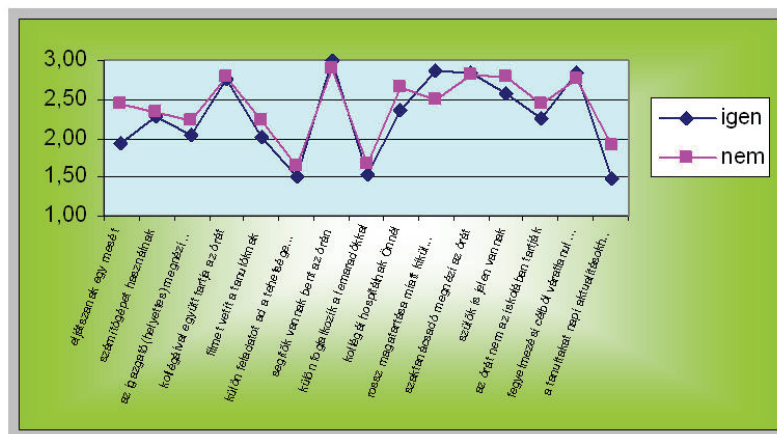
A teljes mintára vonatkozó kiugró adatok az mutatják, hogy a tanárok túlnyomó többsége rendszeresen foglalkozik külön a lemaradó tanulókkal, illetve külön feladatokat ad a tehetségeseknek, tehát a differenciálás alapvető lehetőségeit a legtöbben elmondásuk szerint alkalmazzák. Rendszeresnek mondható még a teljes mintában az, hogy az órákon „a tanultakat a napi aktualitásokhoz kötik”. Ugyanakkor szinte soha nem fordul elő a tanárok bevallása szerint (azaz magas értékekkel szerepel az adatok között), hogy fegyelmezési célból hirtelen dolgozatot íratnának a tanulókkal, de valamivel gyakrabban, hogy rossz magatartása miatt kiküld valakit az óráról. Az inakvát fegyelmezési módszerek alkalmazásának ritka volta öröndetes, azonban az már kevésbé, hogy hasonlóan ritkán fordul elő az igazgatók vagy helyetteseik látogatása az órákon, vagy a szaktanácsadó jelenléte. Az pedig, hogy a tanáron kívül valamilyen segítő lenne az órán (pl. gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, asszisztens, technikus...) gyakorlatilag soha nem fordul elő a válaszok szerint.

Tudni szeretttük volna, vannak-e olyan tényezők, amelyek befolyásolják az egyes tevékenységformák, módszerek alkalmazását. Különbségeket találunk a településtípus szerint:



6. ábra: Milyen gyakran fordul elő, hogy... településtípusonként (az alacsonyabb értékek jelzik a gyakoribb előfordulásokat)

A nagyobb településeken dolgozók gyakrabban alkalmaznak számítógépet, illetve vetítenek filmeket az óráikon – ezeket valószínűleg az iskolák jobb felszereltségének tulajdoníthatjuk, mint ahogy az elérhető lehetőségeknek szélesebb körének azt a tényt, hogy a városi iskolákból gyakrabban viszik a gyerekeket egy-egy órára az iskolán kívüli más helyszínekre. Viszont a nagyobb településeken némileg gyakrabban történnek olyan, a felszereltségtől nem függő események is, mint pl. egy szülő látogatása, vagy szaknácádó jelenléte az órán, sőt az igazgatók és helyettesek óralátogatása is láthatóan jóval gyakoribb. Az inadekvát fegyelmező eszközök alkalmazása (fegyelmezési célból dolgozat íratása) is ritkábban fordul elő a városi iskolákban.



7. ábra: Milyen gyakran fordul elő, hogy.../részt vett-e továbbképzésen? (az alacsonyabb értékek jelzik a gyakoribb előfordulásokat)

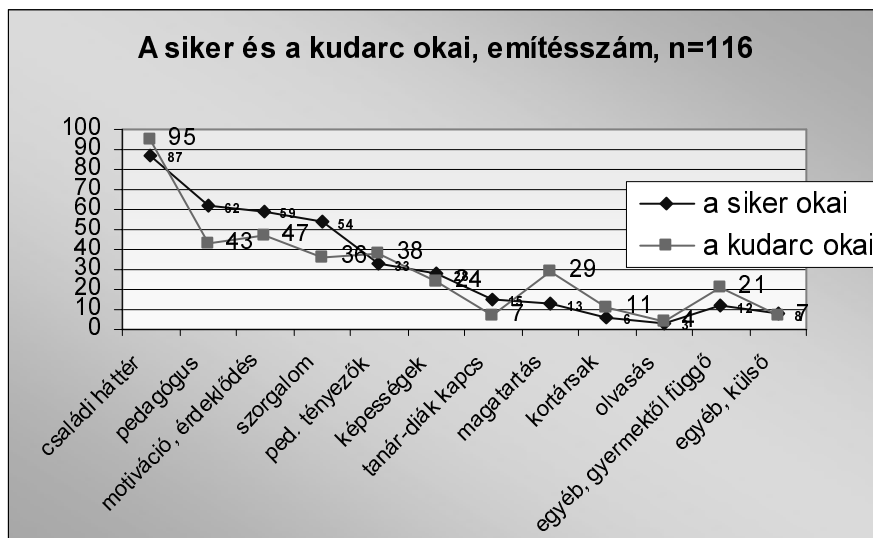
A továbbképzéseken már részt vett kollégák gyakorlatában is különbségeket találtunk, hasonló a településtípushoz (láttuk, hogy a két változó eleve is összefügg, a kisebb településeken dolgozók ritkábban vesznek részt továbbképzéseken). Részben más szempontokra van hatással a továbbképzés, az önképzés: látványosabban gyakrabban fordul elő, hogy a mesedramatizálást (eljátszanak egy mesét) alkalmazzák a pedagógusok, gyakoribb a tanulhatnak a napi aktualitásokhoz kötése, a tanórának az iskolán kívüli helyszíneken való megtartása, és, meglepő módon a szülők látogatása is. A rossz magatartású tanulók óráról való kiküldése is ritkábban fordul elő azoknál, akik legalább egy továbbképzésen már részt vettek. Az összes válasz között a legritkábban az fordul elő a pedagógusoknál, hogy az óráikon segítők is jelen vannak, ez azonban mutatott nagyon csekély (egy tizednyi) különbséget mind a településtípus, mind pedig a továbbképzésben való részvétel szerint.

Siker és kudarc, avagy mit tehet a tanár

Fontos kérdésnek tekintettük, hogy tanárként dolgozó volt hallgatónk hogy ítéli meg az általuk tanított gyerekek iskolai sikerességének kérdését, azaz mit gondolnak arról, hogy milyen tényezőkkel függ össze a tanulók sikeressége vagy kudarca. Azt feltételezzük ugyanis, hogy a tanár minőségi munkájának alapvető feltétele, hogy tisztában legyen saját és az iskola, az iskoláztatás felelősségével és szerepével a gyerekek esélyegyenlőségének, későbbi boldogulásának elősegítésében. Ez egyben kardinális nevelésméleti kérdés is, és úgy látjuk, az ezzel kapcsolatos vélekedések, attitűdök döntő hatást gyakorolnak a pedagógiai munka számos más elemének alakulására. Vajon hogyan vélekedik a tanár a gyermek nevelhetőségéről? Fejleszthetőnek, bizonyos szempontból „tabula rasa-nak” vagy az iskolába kerüléskor adott, meghatározottnak (biológiaiilag, a génállomány által, vagy a család biztosította lehetőségek által, de meghatározottnak) tekinti-e őket? Az utóbbi felfogásból nézetünk szerint is az következik, hogy ez esetben várható, hogy a pedagógus gondolkodásában meghatározó lesz az iskola hatásainak korlátozottsága, az iskola és a tanár nevelő hatásának szűkítése, „sok esetben a tanulókkal kapcsolatos lehetőségek és felelőségek hárítása”. (Lénárd-Szivák 2001. 35.)

A kérdést nyíltan tettük föl, ezért a válaszokból itt is utólag alkottunk csoportokat. A kérdőívben négy-négy válasz hely állt rendelkezésre a kitöltéshez, a válaszadóknak csak kisebb része említett ilyen sok tényezőt, de kérdésenként két-három választ mindig kaptunk (csak egyetlen résztvevő nem kívánt erre a kérdésre válaszolni, az említési gyakoriságok együttes száma ezért jóval magasabb a résztvevők számánál). A válaszok egyfelől

nagyon tarka képet mutattak, ugyanakkor azonban volt néhány nagyon jellemző válaszegyüttes, ezek gyakran együtt jelentek meg.



8. ábra: A tanulók sikere és kudarca okaként említett tényezők

Először nézzünk néhány példát arra, hogy az egyes válaszcsoportokat hogyan alakítottuk ki, milyen válaszokat soroltunk absztrakt kategóriáinkba. Az ábráról leolvasható említési gyakoriságból szerint mutatjuk be az egyes válaszcsoportokat.

Mind a siker, mind a kudarc okai között leggyakrabban a *családi háttér*, azaz a család szociokulturális háttérével, az iskolának a család értékrendjében elfoglalt helyével összefüggő tényezők szerepeltek. Ide soroltuk a nyilvánvaló, szó szerinti megfogalmazáson (családi háttér, szülői háttér) kívül az ilyen és ezekhez hasonló kitételeket: „anyagi háttér”, „szegénység”, „ellenőrzés családi”, „otthon kellene jobban motiválni”, „felelőtlen szülők”, „alacsony otthoni motivációs szint” stb.

A siker tényezői között második leggyakoribb a *tanárral kapcsolatos jellemzők*, tulajdonságok említése volt (figyelemreméltó, hogy a kudarcok mögött már jóval ritkábban látják a tanár munkájának hatását). Ide soroltuk a tanári munkával kapcsolatos összes említést, mert ha ezeket területekre akaruk volna bontani, nagyon szétaprózódtak volna a kategóriák. Olyan válaszokat vettünk itt figyelembe, mint: „a tanár: személyisége, felkészültsége”; különösen a kudarcnál: „megfásult”, „fáradt” pedagógusok, „rutinszerű tanítás”, „fel nem ismert tanulási zavarok”, „megbélyegzés”, „amikor a gyereket

nem tudom motiválni”, „kezdeti sikerek, kezdeti kudarok”, „a tanár mennyire tud külön foglalkozni” stb.

Az ezzel kapcsolatos egyik szembeötlő vonás, hogy a tanár munkájához kapcsolható elemeket láthatóan gyakrabban említették meg a siker tényezői, mint a kudarc okai között (62 említés 43 ellenében). Ehhez hasonló eredményt kapott Réthy Endréné is (2001., 195.) a tanulók motivációjának vizsgálata kapcsán, ahol a tanulói sikerek esetében a pedagógusok szerepe nagyobbak mutatkoztak.

Itt kell egy megjegyzést tennünk azzal kapcsolatban, hogy ez a látszólag magas említésszám mennyire nem igazolódik vissza az összképben. Azért van ez így, mert nagy volt a különbség abban, hogy a résztvevők mekkora súllyal, hányadik helyen említették a tanárt a gyerekek sikerességének tényezői között. Amíg ugyanis néhány válaszadó szinte az összes „válasz helyen” a tanár munkájával kapcsolatos valamilyen tényezőt említett, addig sokan egyáltalán nem utaltak a tanár szerepére a sikerrel és kudarccal kapcsolatban. Ezért végeztünk egy másik csoportosítást is, amelyben válaszadóinkat rendeztük csoportokba aszerint, hogy a sikerrel és kudarccal kapcsolatos válaszaikban milyen tényezők dominálnak, s ez alapján már lényegesen kevésbé kedvező képet kapunk – mindezen azonban később részletesen vizsgatérünk.

A *szorgalom* és a *motiváció* fogalmát legtöbbször szó szerint említették, de ide soroltuk még a „rendszeresség”, „rendszeres tanulás”, „kitartás” valamint az „érdeklődés”, „szereti a tantárgyat” típusú válaszokat is. Ami a motivációt illeti: nem derül ki mindig egyértelműen, hogy a tanár motiváló feladatát vagy a gyerek saját, valamiféle „eleve adottnak” feltételezett belső motivációját értik rajta – ahol egyértelműen a tanári motivációról van szó (pl. a „motiválás” megfogalmazás), ott a válaszokat nem ebbe a kategóriába, hanem a pedagógus munkájához soroltuk.

Az úgynevezett „*pedagógiai tényezők*” válaszcsoportjában jelenítettünk meg minden olyan tényezőt, amelyek nem a tanár közvetlen illetékességébe, hanem az oktatás folyamatának magasabb szintjeihez tartoznak, és a gyermektől magától független szempontok. Vagyis ide soroltuk az iskola, az adott intézmény sajátosságait, a központi és helyi tartalmi és folyamattervezésnek a gyermek igényeihez való illeszkedését, az oktatási eszközök (pl. tankönyvek) hatását, stb. Néhány konkrét válasz ebből a kategóriából: „túlterheltség”, „tanterv”, „az iskola hozzáállása”, „minőségi nevelő munka”, „iskola anyagi helyzete”, „megfelelő minőségű tankönyv”, a képességeknek vagy az életkornak „megfelelő elvárások, feladatok” (a „túlzott szülői elvárásokat” a családi háttérhez soroltuk).

Meglepően sokan, a mintának csaknem egynegyede szerepeltette mind a siker mint a kudarc háttérében rejlő okként a „vele született” *képességeket*:

„öröklött képességek”, „genetikai adottságok”, „a tanuló genetikai hozománya”, „ész hiánya”.

A *magatartással*, a gyermek iskolai viselkedésével összefüggő jelenségeket sokkal inkább tartják számon a kudarc, mint a siker okozójaként. A kudarcért felelős tényezőket részletesen, változatosan fogalmazzák meg a válaszadók. Leggyakrabban a hiányzást említik (érdekes módon a siker okai között is megjelenik a jelenlét, amiből úgy látszik, hogy néhány pedagógus tapasztalatai szerint az iskolában való megjelenés sem tekinthető már evidenciának). Ebben a válaszcsoportban jelenik meg még gyakran a „figyelem hiánya”, „fegyelmezetlenség”, „szemtelenység”. A válaszok egy része jól megfigyelhetően érzelmekkel kapcsolódik össze, kihallható belőlük a válaszadó frusztrációja, a tehetetlenség érzete, ugyanakkor néha a gyerekekkel szembeni egyfajta értetlenség is: „van gyerek, aki csordahajtónak ítéli magát” „sok magatartászavaros gyerek, akivel nem tudnak mit kezdeni”.

A következő válaszcsoportban figyelemre méltó, hogy *a tanár-diák kapcsolat* minőségét viszont gyakrabban hozzák összefüggésbe a sikerrel, mint a kudarcral. Ahol azonban a kudarc okaként említik a rossz kapcsolatot, jellemző, hogy a gyereket tartják a helyzet kulcsának, pl. „a gyerek nem akar együttműködni a tanárral”.

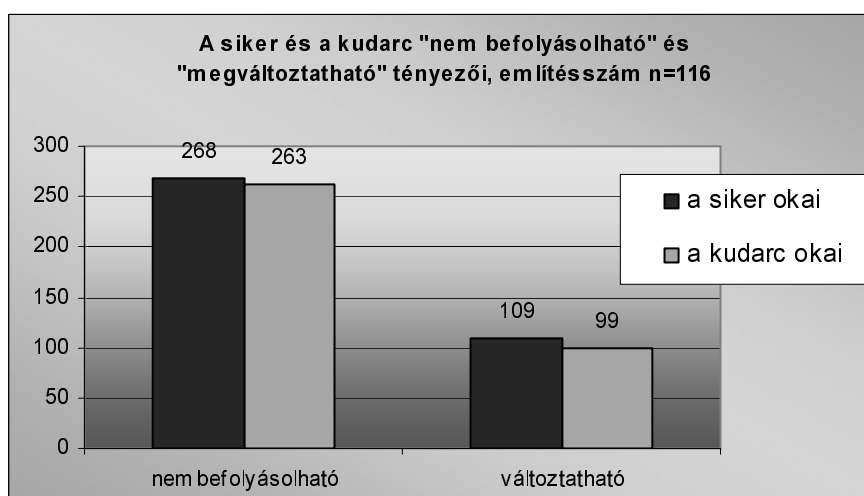
Az „*egyéb*” kategóriába olyan válaszokat soroltunk, amelyeket csak kevesen, elsősorban említettek – noha a kutatók véleménye szerint nem elhanyagolható, és valóban meghatározó szempontokról van szó, többek között: tanulási zavarok, olvasás, olvasottság, kifejezőkészség hiánya, jövőkép, jövőkép hiánya.

Hogy érzékelte, mire gondolunk akkor, amikor arról beszélünk, hogy egy-egy pedagógus a gyermek sikerességének okát elsősorban miben látja, a következő táblázatban kiemelünk néhány konkrét, tipikus, vagy éppen sajátos, figyelmet felhívó esetet. Az egymás melletti sorok ugyanannak a megkérdezettnek a két kérdésre adott válaszait mutatják. Abból a szempontból is tanulságos lehet elolvasni néhány konkrét példát a válaszokra, mert némelyikből erős érzelmi érintettséget megállapítani, amely azonban nem minden esetben pozitív. Nem ritka, hogy a válaszokból egyfajta érzelmi elfordulás, kiábrándultság, elkeseredettség olvasható ki, amely a gyerekek formálhatóságába vetett bizalom megszűnéséről, feladásáról árulkodik, és akár a kiégés egyik figyelmeztető tünetének is tekinthető (bár ezzel a témával kutatásunkban nem állt módunkban közelebbről foglalkozni).

3. táblázat: Példák a sikerrel és kudarccal kapcsolatos konkrét válaszokra

	A siker okai	A kudarc okai
1.	hozzáállás, szorgalom, kitartás, tudásvágy, kíváncsiság	sikertelenség, negatív hozzáállás, közömbösség, családi támogatás, motiváció hiánya
2.	szorgalom, érdeklődés a tantárgy iránt, motiváció	szorgalom hiánya, érdeklődés hiánya, motiváció hiánya
3.	motiváció, családi háttér, tanárok szakmai tudása, az iskola eszközei	motiváció hiánya, nem megfelelő családi háttér, bántalmazás, pénztelenség, a tanárok nem elég felkészültek, az iskola eszközállománya szegényes (pl. számítógép)
4.	Jelenlét, rendszeres felkészülés, motiváltság, intellektus	hiányzás, kevés kitartás, felelőtlen-ség, értékrendproblémák a családban
5.	rátermettség tehetség, szorgalom kitartás	lustaság, gyenge képességek, családi háttér
6.	fegyelem, figyelem, szorgalom, rendszeresség	figyelmetlenség, rendszertelen felkészülés, „teszek rá” magatartás, családi motiváció és példa hiánya
7.	genetikai adottságok, tudatos tanulás, szülői, ösztönző háttér, jó beilleszkedés, kommunikációs, kapcsolatteremtő képesség	genetikai öröklöttség, lustaság, hanyagság, családi háttér, magatartászavarok
8.	Derű, mosoly, kiegyensúlyozott munka, személyiség, szakmai hozzáértés, következetesség	ha a nevelő hangulatember, rutinnal végzett munka, elbizakodottság, családi háttér
9.	szülői háttér, szülői motiváció, tanári motiváció, a tanterv felépítése	szülői motiváció hiánya, nem tudunk differenciálni, személyi-tárgyi feltételek, tananyag mennyisége és minősége
10.	rátermettség, szorgalom, kitartás, képességek	önbizalom hiánya, kisebbségi érzés, szorgalom hiánya, nincs kialakult jövőkép
11.	Esze, szorgalom, tudja, hogy mit akar	ész hiánya, szorgalom hiánya, nem tudja, hogy mit akar
12.	optimális tananyagmennyiség, kellő motiváltság, a tanár személyisége, tárgyi feltételek	osztálylégkör, nyilvános megszégyenítés az órán, túl szigorú értékelésmód, családi háttér
13.	otthon kéne jobban motiválni, a tanulás az ő dolga, itt kell maradjal, tisztelet, viselkedés	érdektelenség, szemtelen, nem tud figyelni

A néhány idézett példából is látható, hogy jól elkülöníthetők az okok között olyanok, amelyek a pedagógiai munka szempontjából adottnak tekinthetők, nem befolyásolhatóak, illetve olyanok, amelyeknek milyensége, megléte vagy hiánya a pedagógus, az iskola munkájának, az oktatásirányítás minőségének, azaz változtatható, befolyásolható tényezőknek tudható be. Egy gondolat kísérlet erejéig érdemes kitérni arra, hogy a felsorolt okok közül mennyi tekinthető olyan oknak, amely a pedagógus, illetve az iskola „hatáskörébe” tartozik, amelyen az oktatás tud változtatni, illetve hány olyan tényezőt neveztek meg a válaszadók, amelyek a tanár, az iskola számára nem elérhetők, nem befolyásolhatóak. Ha az összes okot minősítjük ebből a szempontból, láthatjuk, hogy mind a siker, mind a kudarc megnevezett okai között elsősorban többségben vannak azok, amelyeket a tanár nem tud megváltoztatni.

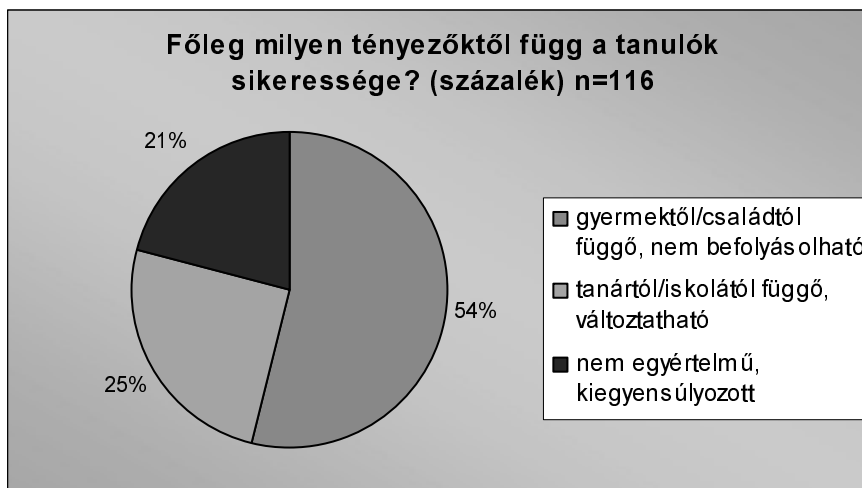


9. ábra: A válaszok megoszlása – az iskolázás által befolyásolható és nem változtatható okok

Mivel feltűnő volt (a táblázat is szemlélteti), hogy az egyes válaszadók meglehetősen következetesek az okok keresésénél (azaz hasonló tényezőket, másrészt pedig ugyanazok hiányát nevezték meg a siker és a kudarc hátterében), hasznos eljárásnak tűnik, hogy minden egyes megkérdezett válaszáinak összességét is minősítsük. Így három kategóriát hoztunk létre.

1. Azok a válaszadók, aki a gyerekek eredményességének befolyásoló tényezőiként döntően a gyermektől vagy a családtól függő, az iskolázás által nem befolyásolható okokat nevezték meg. (pl. az 1. táblázatban a 4., 5., 6., 13. eset)

2. Azok a megkérdezettek, akik a gyermekek iskolai sikerességének hátterében túlnyomó részben a pedagógustól, az iskolától, illetve egyéb, pedagógiai tényezőktől függő okokat láttak. (pl. az 1. táblázatban a 8., 12. eset)
3. Azok a kollégák, akik a gyermekek iskolai sikere vagy kudarca mögött egyaránt, kiegyensúlyozottan említettek a családdal, a gyermek adottságaival összefüggő, illetve ettől független, a pedagógus munkája, az oktatás egészének minősége által befolyásolható tényezőket. (pl. az 1. táblázatban a 3., 9. eset)



10. ábra: A válaszadók megoszlása a siker és kudarca fő oka szerint

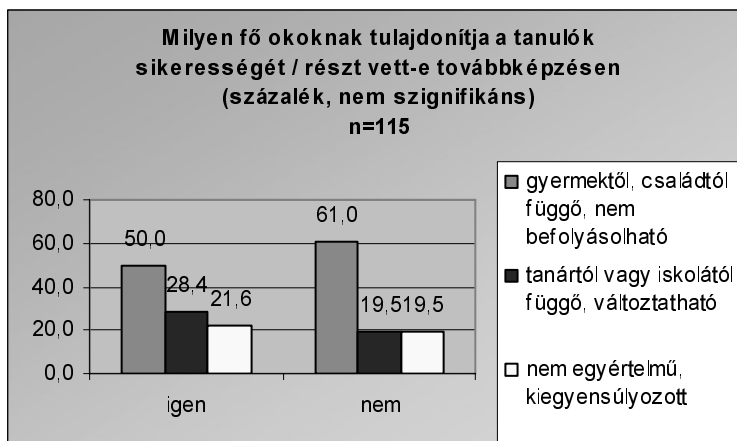
Amint a 10. ábra mutatja, a válaszadók több mint fele nagyrészt az oktatás által nem befolyásolható tényezőknek tulajdonítja a gyermek iskolai előmenetelének alakulását, további 25%-uk főleg az oktatás minőségével látnak összefüggést a kérdésben, és 21%-uk körülbelül fele-fele arányban említ „változtatható” és „nem befolyásolható” tényezőket a gyermek sikerességének okai között.

A továbbiakban fontosnak tartottuk megvizsgálni, vajon milyen tényezőkkel függ össze a gyerekek sikeréről vallott egyik vagy másik elképzelés. Mindenekelőtt az iskolatípusokat vizsgáltuk meg, itt azonban nem találtunk látható összefüggést, az egyes iskolatípusoknál a megoszlások körülbelül az átlagnak megfelelően alakultak. Ugyanígy nem függ össze a kérdés a megszerzett diplomák számával.

Nézzük, hogyan alakul ez a változó néhány más szempont szerint. Előre kell bocsátanunk, hogy az eredmények, bár a legtöbb esetben szembeötlő

tendenciákra utalnak, ritkán bizonyultak statisztikai szempontból szignifikánsnak, ez azonban a kis elemszámú mintát figyelembe véve érthető.

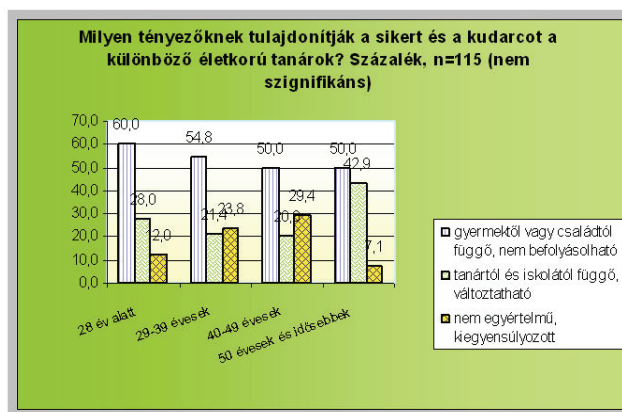
Ha a továbbképzéseken való részvételt vizsgáljuk, amely szempontot korábban az önképzés, a saját kompetenciák fejlesztése iránti elkötelezettség indikátorának tekintettünk, már szembeötlő az átlagtól való eltérés: azok, akik legalább egy továbbképzésen már részt vettek, az átlagnál lényegesen nagyobb arányban gondolják úgy, hogy saját munkájuknak, az iskola illetve az oktatási rendszer sajátosságainak, minőségének meghatározó szerepe van a gyermekek iskolai pályafutásában (11. ábra).



11. ábra: A továbbképzéseken való részvétel és a siker tényezőinek összefüggése

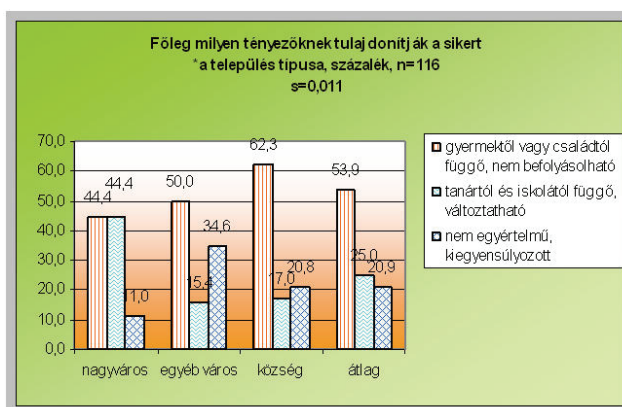
Amellett, hogy nem lehet megállapítani, melyik tényező hat a másikra pozitívan, azaz az iskolázás lehetőségeit inkább felismerő tanárok jobban igénylik az önképzést, továbbképzést, vagy a továbbképzések hatására vélekednek optimistábban az iskolázással kapcsolatban, az összefüggés mindenképpen látható.

Feltételeztük azt is, hogy a fiatalabb, frissen pályára lépett kollégák „lelkesebbek”, optimistábbak lesznek az iskola és a tanár lehetőségeivel kapcsolatban. Másik oldalról a néhány feltűnően kiábrándult, kiégésre utaló válasz is azt sugallta, hogy az életkor előrehaladásával megtörténhet, hogy a pedagógus és a személyes munka lehetőségeibe vetett hit meggyengül. Ezzel ellentétben éppen azt találtuk, hogy az egyre idősebb korosztályoknál némileg csökkent a kizárólag a külső körülményekre való hivatkozás, és tendenciózusan gyakrabban említettek az oktatás minőségével, a tanár munkájával összefüggő okokat a siker és a kudarc hátterében.



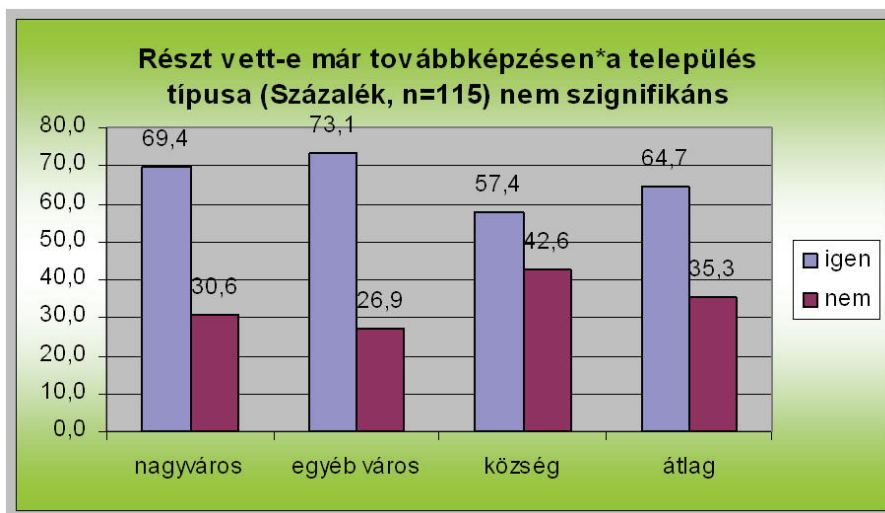
12. ábra: A sikerrel és kudarccal kapcsolatos vélekedések életkor szerint

A kis elemszám ellenére is szignifikánsnak bizonyult viszont a látható összefüggés abban az esetben, amikor településtípusonként vizsgáltuk meg a válaszadókat: a pedagógusi munka és az oktatás lehetőségeivel kapcsolatos optimista vagy pesszimista vélekedés szemmel láthatóan „igazodik” a település nagyságához, követi a már ismert települési lejtőt. Míg a nagyvárosi iskolákban dolgozó tanárok közül összességében többen látják úgy, hogy vannak a „hatalmukban” eszközök a gyermekek sikerének elősegítésére, az nemcsak az iskolába került gyermek adottságain és körülményein múlik, addig ez a szemlélet a kisebb települések felé haladva egyre kevésbé jellemző, és egyre nagyobb arányú lesz az iskolázás lehetőségeivel kapcsolatban megnyilvánuló pesszimizmus.



13. ábra: A sikerrel és kudarccal kapcsolatos vélekedések településtípusok szerint

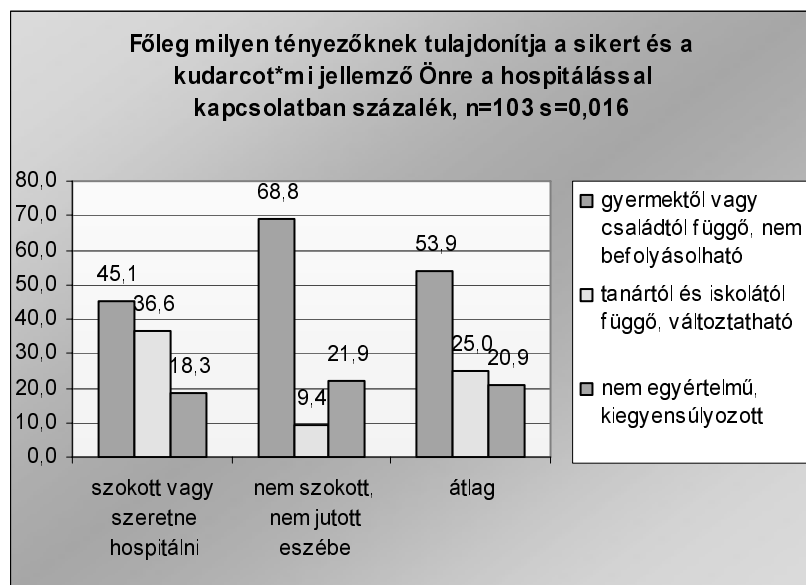
Ugyanezt az összefüggést árnyalja az is, hogy a továbbképzéseken való részvétel sem egyformán jellemzi a megkérdezetteket az egyes településeken: míg a városi kollégák eljutnak továbbképzésekre, a vidékiek között lényegesen gyakrabban fordul elő, hogy még egyetlen továbbképzésen sem vettek részt, mióta munkába álltak.



14. ábra: Továbbképzéseken való részvétel a különböző településtípusokon

A szervezett, hagyományos oktatási formákon kívül azonban hipotéziseink között kiemeltként szerepelt a feltételezés, hogy a tanárok gyakorlati munkájuk során, tapasztalataikat, illetve egymás tapasztalatait felhasználva is fejlesztik tudásukat, munkájuk minőségét, hatékonyságát. Ennek a szempontnak a vizsgálatára tartottuk alkalmasnak a hospitálással kapcsolatos kérdésünket. Úgy gondoljuk, az egyes tanárok, de egy-egy iskola munkájának minőségét is jellemzi az, hogy szokás-e az iskolában egymás óráinak látogatása, ezáltal egymás munkájának megfigyelése, értékelése, a saját tapasztalatok gazdagítása.

Erre két kérdésben is kitértünk, egyrészt rákérdeztünk, hogy szokta-e a megkérdezett kollégái óráit látogatni, másrészt egy kiválasztott saját tanuló-csoporttal kapcsolatos munkájánál is megkérdeztük, hogy előfordul-e, hogy kollégái valamelyike meglátogatja az óráját.



15. ábra: A sikerrel és kudarccal kapcsolatos vélekedések és a hospitálás

Az ábrán látható, hogy nagyon erős, szignifikáns összefüggés van az egyes pedagógusoknak az oktatás lehetőségeivel kapcsolatos elképzelései, valamint aközött, hogy mennyire igényli a tanulásnak azt a lehetőségét, amikor kollégái munkáját megfigyelve fejlesztheti magát. A hospitálásra vonatkozó másik kérdés is (előfordul-e a részletesen jellemzett csoportban, hogy a kollégák hospitálnak?) szignifikáns összefüggést mutat. Amellett, hogy a megkérdezettek munkájának minőségét pozitívan befolyásolja a hospitálás gyakorisága, azt is feltételezhetjük, hogy az ilyen iskolákban nagyobb a nevelőtestület kohéziója, erősebb, hatékonyabb iskolaethoszt egységesebb nevelési elképzeléseket is sejtethünk azokban az intézményekben, ahol bevett szokásnak számít egymás óráinak látogatása (voltak ugyanis olyan válaszadók is, akik kifejezetten úgy nyilatkoznak, hogy szeretnének ugyan órát látogatni, de az iskolában nem szokás).

Tanárok véleménye saját munkájuk változásáról

Nagyon fontosnak tartottunk az arra vonatkozó kérdést, hogy hogyan ítélik meg megkérdezettjeink saját munkájuk változását azóta, hogy tanárként elhelyezkedtek. Azokra az elméletekre gondolva, amelyek szerint a gyakorlati szakemberek csak igen kis mértékben támaszkodnak elméleti ismereteikre, nagyobb hatása van annak, hogy munkájuk során alakítanak ki egy ala-

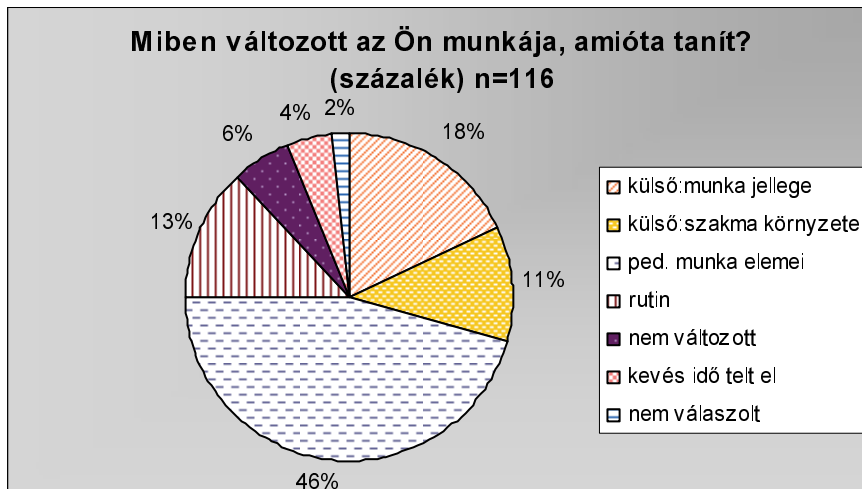
pos, lényegét tekintve kontextusfüggő mesterségbeli tudást, amely lehetővé teszi korábbi tapasztalatainknak a konkrét helyzetekre vonatkoztatását. Ezek az elképzelések hívják fel a figyelmet és adnak rangot a gyakorlatból származó és a gyakorlatban hasznosuló tudásnak (Falus 2001., 20.) Másrészt kíváncsiak voltunk, milyen módon reflektálnak a megkérdezettek saját munkájuk fejlődésére, változására, hiszen a tanárok személyes fejlődésében nem lehet eltekinteni a reflexió jelentőségétől. A korábbi vizsgálatok ezt úgy összegzik, hogy a tanítási tudás „két dimenzió mentén fejlődik: egyre több szempont figyelembevételével egyre tökéletesebb döntéseket hoz, másrészt tevékenységének egyre több eleme automatizálódik”. (Falus 2001. 25.)

Az ezzel kapcsolatos válaszok némileg ellentmondtak várakozásainknak, és kezdeti hipotéziseinket is módosították. Ugyanis már a próbakérdés során találkoztunk olyan típusú válaszokkal, amelyekre eredetileg egyáltalán nem gondoltunk – ez is visszaigazolta utólag ennek a kérdésnek a „nyitva hagyását”. Tudniillik amíg a kérdések összeállításánál kimondottan a tanári munka változására gondoltunk (a nyílt kérdés a következőképpen hangzott: Mi az, amiben változott az Ön munkája az iskolában eltöltött évek alatt?), meglepően sokan adtak olyan válaszokat, amelyeket nem gondoltunk a mi szempontunkból igazán relevánsnak. Mindazonáltal az így összeállt kép mégis igen tanulságos.

A válaszoknak összesen 59%-a felelt meg előzetes várakozásainknak. Ezek a válaszok úgy oszlottak meg, hogy 13%-ban mindössze a nagyobb rutint jelölték meg változásként („több rutin”, „gyakorlottabb vagyok”, „kevesebb ideig tart a felkészülés”, stb.). A válaszadók 46%-a említett kimondottan a tanári, osztálytermi és tanórán kívüli tevékenységekkel, készségekkel, illetve személyiségvonásokkal kapcsolatos változásokat. Ilyenek voltak a gyermekek megismerésének hatékonyabbá válása: „hamarabb tudom azonosítani a problémákat”, a türelem, empátia növekedése, illetve a kifejezetten szakmai, módszertani, didaktikai fejlődés.

A többiek, a válaszadók 41%-a kizárólag olyan szempontokat említettek meg a munkájában történt változásként, amelyek nincsenek közvetlen kapcsolatban a gyermekekkel végzett munkájukkal. Pl. megváltozott a munkájuk jellege, amennyiben korábban osztályfőnökként is dolgoztak, most pedig nem, vagy igazgatóhelyettesi, munkaközösség-vezetői munkakört töltenek be. Mások a változást abban látják, hogy a szakma környezete változott meg, azaz a pedagógus tekintélye, a pálya presztízse változott, konkrétan csökkent. Voltak továbbá néhányan (6%), akik szerint semmit nem változott a munkájuk. Egy részük szerint azért nem, mert még csak kevés idő telt el holott a kérdés május hónapban történt, s megítélésünk szerint a pályán töltött tanév alatt is (el)várható, hogy változzon, fejlődjön a tanár munkája. Volt azonban néhány, huzamosabb ideje, akár több évtizede a pályán lévő

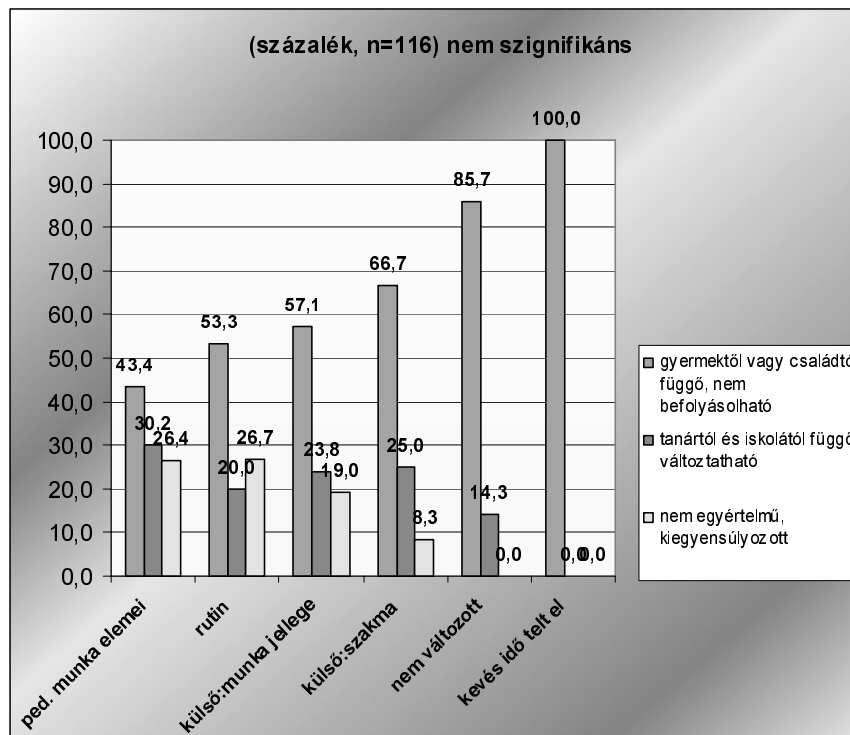
válaszadó is, aki ennek ellenére úgy nyilatkozott, hogy semmit nem változott a munkája. A válaszcsoporthoz sorrendbe állíthatók aszerint, hogy a változás lényegi, „belső” jellemzőjét érinti-e a tanári munkának, vagy valamiféle külsődleges elem változásáról számolnak be (a munka jellege, szakma megítélése), vagy pedig úgy látják, hogy egyáltalán nem változott a munkájuk, amióta tanítanak.



16. ábra: Vélemények a saját munka változásáról

Ezek az adatok önmagukban is érdekesek. Kíváncsiak voltunk azonban arra is, hogy vajon összefüggenek-e a változásról mondottak az előbb bemutatott szempontunkkal, azaz a gyermekek iskolai előmenetelét befolyásoló tényezők mibenlétéről vallott felfogással. A két változó összefüggését vizsgálva meglepő, de nem megmagyarázhatatlan összefüggésre találtunk. (17. ábra).

Nevezetesen: minél inkább a tanári munka lényegi elemét érintette az a változás, amelyről a megkérdezettek beszámoltak, annál valószínűbb, hogy a gyermekek iskolai pályafutásában nagy szerepet tulajdonítanak az iskolázás különböző hatásainak. Fordítva is igaz: minél kevésbé lényegi, külsődleges a megnevezett változás, annál nagyobb arányban lesznek megtalálhatóak a siker és kudarc okai között az oktatás által nem befolyásolható, adottságnak tekintett tényezők.



17. ábra: A sikerrel és kudarccal valamint a munka változásával kapcsolatos vélekedések

Összegezve

Úgy látjuk, hogy a tanári munka minősége, az oktatás jelentőségnek, a pedagógus és az iskola lehetőségeinek felismerése szoros összefüggésben van azzal, hogy a tanárok tudatában vannak-e, mennyire elengedhetetlen képességeik ismereteik folyamatos bővítése. A pályán szerzett új kompetenciákat, készségeket részben a formális képzéseken, tanártovábbképzéseken illetve újabb diploma szerzéséért folyó felsőfokú képzés keretében sajátítják el a pedagógusok. Nagyon hatékony módja azonban a tanulásnak, a fejlődésnek a gyakorlat során szerzett tapasztalatok beépítése a pedagógusi (szaktanári és tanórán kívüli) munkába, a saját munka folyamatos kontrollálása, értékelése és módosítása, összességében a reflektív tanári attitűd.

Vizsgálatunk azokat a vélekedéseket igazolja, amelyek szerint a pedagóguspályán igen nagy szerepe van a kompetenciák gyakorlat közben zajló alakulásának. Vannak azonban olyan pesszimista vélekedések is, amelyek

azt is megkérdőjelezzük, hogy létezik valamiféle olyan tudásalap, amelyet, ha valaki elsajátít, jobban tudja ellátni gyakorlati pedagógiai tevékenységét, mintha nem rendelkezne ezzel. (Falus 2001., 20.)

A vizsgálat éppenhogya azt támasztja alá, hogy a tanárképzésben helyet kapó tárgyak, képzési területek nagyrészt valóban olyanok, amelyeket később a gyakorlat visszaigazol, hiszen azon ismeretek és képességek egy része, amit a válaszok tanúsága szerint a pedagógusok hiányoltak, vagy nem kielégítő szintűnek láttak a tanári pálya elkezdésekor, hagyományosan is részét képezi a tanárképzésnek (módszertani, oktatástani ismeretek, a tanulók megismerésével kapcsolatos ismeretek stb.).

Másik részük a tanárképzés folyamatos fejlődésében lassanként szintén növekvő teret kap a képzésben (méréssel, értékeléssel kapcsolatos elemek, a differenciálás, korszerű munkaszervezési módok, konfliktuskezelés stb.).

Ami pedig a képzés megújítási, javítási lehetőségeit illeti, az a már említett hiányzó vagy erősítendő tudásterületek mellett úgy látszik, hogy inkább az attitűdformálásban rejlik. Egyre tudatosabbá kell válnia oktató és hallgató számára egyaránt annak, hogy a diplomás pályára lépő még nem *kész* tanár, sőt utópia lenne ilyet feltételezni. Sokkal inkább úgy tűnik, hogy a munkájukat eredményesen, elhivatottan végző tanárok úgy gondolják, tanárrá folyamatosan válik az ember, amennyiben saját tevékenységét reflektíven, kritikusan közelíti meg, hajlandó folyamatosan változni, fejlődni, tanulni, nem csak szervezett, formális képzéseken (ott is), de még inkább a mindennapi gyakorlat során, saját és kollégái tapasztalatait értékesítve.

Irodalom:

- Falus Iván (2001) A gyakorlat pedagógiája. In: Falus et al: A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.
- Lénárd Sándor–Szivák Judit (2001) Neveléssel kapcsolatos nézetek In: Falus et al: A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2001) Motivációs elképzelések. In: Falus et al: A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.

GAÁL GABRIELLA

PEDAGÓGUSI KOMPETENCIÁK – NEM PEDAGÓGUSI MUNKAKÖRBE

Bevezetés

A tanári hivatás és munkaerőpiac kapcsolatában az Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) országokat összehasonlítva Magyarországgal ellentmondásos helyzet alakult ki. Az OECD országok jó részében az oktatás expanziója és a pedagógus pálya presztízsének csökkenése miatt jelentős tanárhiány alakult ki. Magyarországon az iskoláskorú népesség számának csökkenésével és a pedagógusképzésben résztvevők számának növekedése miatt a közeljövőben nem kell pedagógushiánnyal számolni.

A pedagógusképzésben magas azoknak a hallgatóknak a száma, akik nem kívánnak a tanult szakmájukban elhelyezkedni a fizetések, a munkakörülmények, a személyes életfeltételek, a karrierlehetőségek, a pedagógiai munka presztízsének köztudatban történő megítélése miatt, amelyek megoldatlan kérdések. Sokan az állás kínálatot nem tartják megfelelőnek, így a munkaerőpiac más területein dolgoznak.

A pedagóguskínálat azonban nem csak a pedagógus végzettségűek számától függ, hanem attól is, hogy a nem pedagógus munkakörben dolgozók továbbtanulásként választják a pedagógusképzést. A képzés során elsajátított pedagógiai, pszichológia és szak módszertani ismeretek; készségek és képességek a munkaterületek széles körében alkalmazhatóak.

Az Eszterházy Károly Főiskolán 2005-ben lezajlott „A közoktatás fejlesztését szolgáló kutatások” keretében lehetőségünk nyílt arra, hogy feltárjuk a főiskolánkon végzett és nem a közoktatásban dolgozó volt tanár szakos hallgatóink véleményét a pályaválasztásuk motivációjáról, az általuk ismert képzés előnyeiről, hátrányairól, a tanulmányaik során elsajátított képességeik gyakorlati alkalmazásáról, a jelenleg végzett tevékenységeikről, tanulmányaikról.

A kutatáshoz a pedagógusok számára készült kérdőív rövidített, a sajátosságokhoz aktualizált változatát alkalmaztuk. (2. sz. melléklet) A 30 kérdést tartalmazó kérdőívet 69 volt hallgató részére postán juttattuk el, a válaszait 50 fő küldte vissza. A nyert adatok és statisztikai összefüggéseik SPSS programmal kerültek feldolgozásra. A tanulmányban bemutatjuk, hogy a vizsgá-

latban résztvevők miért választották a tanári szakot, és munkahelyeinek változásait. Feltárjuk a főiskolai képzés kedvelt kurzusait; az emlékezetes tanárokat, s azokat a főiskolán szerzett ismereteket és készségeket, amelyeket leghatékonyabban használnak a jelenlegi foglalkozásukban. Kitérünk két kulcskompetencia – a számítógép-ismeret és az idegennyelvtudás – jellemzőire. Végül arra kerestük a választ, hogy ha lehetőségük lenne rá, elhelyezkednének-e pedagógusként. A kutatás jelentősége: eredményei befolyásolják a tanárképzés tartalmi és módszertani kérdéseit.

A minta

1. táblázat: A minta összetétele

(fő)

Tagozat szerinti megoszlás	
Nappali tagozat.....	19
Levelező tagozat.....	22
Esti tagozat	9
Összesen.....	50
A nem szerint	
Férfi	14
Nő.....	36
Összesen.....	50
Életkori megoszlás	
24–29 év közötti.....	14
30–39 év közötti.....	18
40 év feletti.....	17
Összesen.....	49*
A diploma megszerzésének éve szerint	
1998.....	2
1999.....	12
2000.....	7
2001.....	6
2002.....	8
2003.....	8
2004.....	6
Összesen.....	49**

* Egy fő életkora ismeretlen maradt

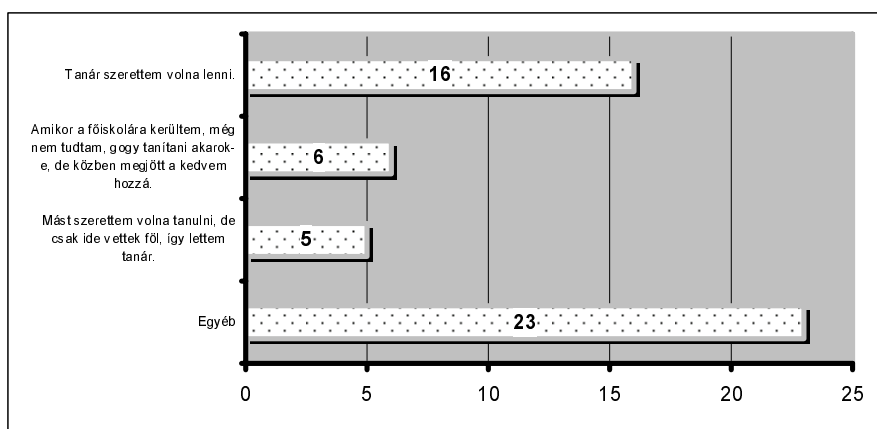
** Egy fő nem válaszolt a kérdésre.

A tagozat szerinti megoszlásra jellemző, hogy a nappali és a levelező tagozaton tanulók aránya lényegesen magasabb, mint az esti tagozatos hallgatók száma. Az esti tagozatra történő jelentkezéseknél a heti elfoglaltság tükrében meghatározó a lakhely közelsége.

A nemek aránya összhangban van a pedagóguspályán jelenlévő elnöiesedéssel. Az életkori megoszlásnál a 40 év felettiak magas száma megerősíti azt a tényt, hogy a munkaerőpiacon történő érvényesüléshez szükséges a felsőfokú végzettség, a képességek magas szintje. A válaszadók közül a legidősebb 58 éves, a legfiatalabb 24 éves.

A tanári szak választásának motívumai

„Amikor a továbbtanulásról döntött, miért választotta a tanári szakot?” Kérem, válassza ki az Önre leginkább jellemzőt, vagy fogalmazza meg saját szavaival. Több válasz is lehetséges.” kérdésre adott válaszokat az 1. ábra mutatja.



1. ábra: A tanári szak választásának motívumai (n=50)

A kérdésre a volt hallgatók közel fele (46%) egyéb választ adott. A kategória elemzésénél ki kell emelnünk, hogy a válaszadók közül 19 fő már rendelkezett felsőfokú végzettséggel, náluk a legfőbb motiváció a munkahelyi előmenetel és az önképzés igénye volt. 4 fő általánosságban írta le, hogy gyerekekkel kíván foglalkozni.

„Tanár szerettem volna lenni” fogalmazta meg a válaszadók 32%-a. Ez az arány megfelel annak a közoktatásban meglévő tendenciának, mely szerint erőteljesen ritkul azok száma, akik nem tudnak mást elképzelni, mint a pedagógusi pályát, ez az életük. Ők azok, akiket megszállottakként emleget-

nek, akiket a fiatalok tisztelnek, de az érdek alapú világunkban nehezen fogadnak el (Szebedy 2005, 22. o.).

A tanárképzés motiváló hatással van a tanári pálya választására, ezt igazolja 6 fő (12%) válasza, akik a főiskolára kerülve még nem tudták, hogy tanítani akarnak-e, de közben megjött a kedvük. Aki mást szeretett volna tanulni, de csak ide vették föl, és így lett tanár-csoportba a megkérdezettek 10%-a tartozik. Valószínűsíthető, hogy számukra a tanári pálya átmeneti megoldásnak tűnik, későbbi életpályájuk jelentős állomását látják benne.

Feltártuk azt, is hogy a pályaválasztásban szerepe volt-e annak, hogy a válaszadók korábban dolgoztak oktatási intézményben, pedagógus pályán. Óvodában dolgozott 2 fő, általános iskolában 6 fő, középiskolában 4 fő, más pedagógus munkakörben 1 fő és minden válaszadónál a „tanár szerettem volna lenni” válasz jelent meg. Joggal felmerül a kérdés, ha tanár szeretett volna lenni, és már volt tapasztalata a gyakorlati tevékenységből akkor miért változtatott munkahelyet? Három tipikus választ kaptunk, egyrészt megszűnt a munkahelye, másrészt elbocsátották, harmadrészt jobban megfelel a helyzetének a mostani munkája. A válaszok megerősítik azon tendenciákat, amelyek a közoktatásra jellemzőek: a demográfiai hullámvölgy miatt az iskola-fenntartók iskolák bezárására és tanulócsoporthoz összevonására kényszerülnek, amelyek pedagógus munkahelyek megszűnését és pedagógusok elbocsátását eredményezik, valamint a pedagógus pályán dolgozók keresete 23%-kal elmarad a nem-pedagógus munkakörben dolgozók keresetétől.

A tanárképzés kompetenciái

Elméleti alapok

Nagy József „A XXI. századi nevelés alapjai” című könyvében a kompetenciák központi jelentőségét hangsúlyozza a nevelés célrendszerében. Azt hangsúlyozza, hogy a kompetenciák teljes rendszert alkotnak: azaz magukba foglalják az észlelést, a belső pszichikus folyamatokat, a döntést, egy tevékenység megtervezését, végrehajtását, végrehajtásának ellenőrzését is. Más megfogalmazásban azt mondja, hogy a kompetencia alapvető jellemzője, hogy a viselkedésspektrumból mozgósítja, felhasználja a cél eléréséhez szükséges elemeket (Nagy 2000, 34–42. o.).

Az új NAT változatban is használják a kompetenciák, a kulcskompetenciák fogalmát mintegy a képesség szinonimájaként (NAT 2003, 9–15. o.).

A Pedagógiai Lexikonban Vajda Zsuzsa azt fogalmazza meg, hogy a kompetenciák alapvetően értelmi (kognitív) jellegű képződmények, de motivációs és egyéb érzelmi mozzanatok is kísérik (Vajda, 1997, 266. o.).

A pedagógiai kompetenciák a tudás, a nézetek és a gyakorlati készségek ötvözei, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus adott területen sikeresen elláthassa feladatát. A kompetencia fogalmába sokszor beleértik a diszpozíciót is, mely szerint nem elegendő rendelkezni a nézetekkel, tudással, képességekkel, de elkötelezettnek is kell lenni azok megfelelő alkalmazása iránt (*Falus, 2005, 7. o.*).

A pedagógusi kompetenciák tartalmi területei:

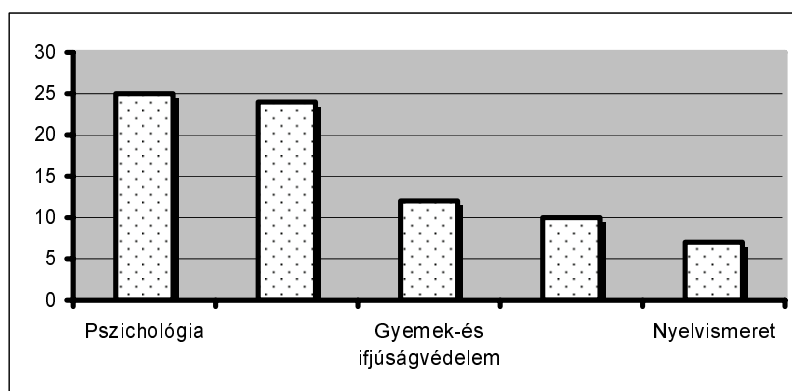
- A tantárgy ismerete – A tanár ismeri az általa tanított tárgyak alapvető fogalmait, megismerési eszközeit és képes olyan tanulási tapasztalatokat szervezni, melyek által a tanulók számára is értelmezhetővé válik a tananyag.
- Az emberi fejlődés és tanulás ismerete – A tanár ismeri a nevelés és az oktatás értelmezéseit, a gyermek fejlődésének sajátosságait, és képes olyan pedagógiai szituációkat teremteni, amelyek elősegítik a gyerekek intellektuális, szociális és személyes fejlődését.
- Az oktatás adaptálása az egyéni szükségletekhez – A tanár képes a tanulóiban meglátni az értékeket, és ezekhez igazodó pedagógiai helyzeteket teremteni.
- Többféle oktatási stratégia alkalmazása – A tanár ismeri és alkalmazza azon oktatási stratégiákat, amelyek előmozdítják a tanulók kritikus gondolkodásának, problémamegoldásának fejlődését.
- Motivációs és tanulásszervezési készségek – A tanár ismeri az egyéni és csoportos motiváció jelentőségét és képes olyan tanulási környezet megteremtésére, amely kedvez a pozitív társas interakcióknak, a tanulásban való aktív részvételnek és az önmotiválásnak.
- Kommunikációs készségek – A tanár az eredmények eléréséhez felhasználja a verbális és a non verbális és a médiakommunikációs technikákat.
- Tervezési készségek – A tanár képes a tantárgy, a tanulók, a közösség és a tantervi célok ismeretére alapozva tervezni.
- A pedagógiai folyamatok értékelése – A tanár ismeri a formális és a nem formális értékelési stratégiákat és ezeket alkalmazza a tanulók folyamatos intellektuális, szociális és fizikai fejlődésének előmozdítása érdekében.
- Szakmai elkötelezettség és felelősség – A tanár a társadalmi folyamatok, jogszabályok és etikai normák ismeretében képes folyamatosan értékelni saját döntéseinek és cselekvéseinek másokra gyakorolt hatását.
- Együttműködés – A tanár törekszik kapcsolatot teremteni kollégáival, a szülőkkel és a környező társadalom képviselőivel a kedvező feltételek megteremtése érdekében (*Falus 2005. 13. o.*).

A pedagógiai képesítési követelmények: 1. a tanári mesterség gyakorlásához szükséges elméleti ismeretek, a társas hatékonyság képesség-és készségkomponensei, 2. szakmódszertanok, 3. intézményi, iskolai, terep gyakorlatok.

A kutatás eredményei

Az elsajátított szakmai kompetenciák

A válaszadók arra a nyílt végű kérdésre, hogy „A Főiskolán szerzett ismeretekből, készségekből fel tud-e valamit használni jelenlegi munkahelyén? Mi az?” a volt hallgatók több mint húsz különböző ismeretet és készséget említettek. Közülük a leggyakoribbakat a 2. ábra mutatja.



2. ábra: A főiskolán szerzett ismeretek és készségek említési gyakoriságai

A gyakorisági mutatók összefüggésben vannak azzal az adattal, hogy 15 fő pedagógia, 9 fő nyelvi szakon, 4 fő szociálpedagógusként, 4 fő pedig pedagógus szakvizsga program keretében szerezte diplomáját, a képzésükben a megnevezett kompetenciák alakításához kapcsolódó tanegységek szerepelnek a legtöbb kredittel, a legnagyobb óraszámokban. A magyar, a történelem, a biológia, a földrajz, a kémia, a testnevelés, a gazdaságismeret és a számítástechnika szakokon végzetteknek a válaszok közül a szakjukhoz kapcsolódó ismeretek, és a módszertani készségek jelennek meg.

A pedagógusi kompetenciák rangsora: 1. a tanári mesterség gyakorlásához szükséges pedagógiai, pszichológiai, szociológiai ismeretek és a társas hatékonyság képességei és készségei, 2. szakmódszertanok, tantárgypedagógiák 3. intézményi, iskolai, terep gyakorlatok, 4. nyelvtudás.

Az említési gyakoriságok és a pedagógusi kompetenciák rangsora szerint a következő képességeket alkalmazzák a volt hallgatók: önismeret, kapcsos-

latépítő képesség, nyitottság, rugalmasság, a csapatmunkára való beállítottság, a tanácsadás feladataira való alkalmasság.

A munkahelyek, a foglalkozások és a képzésben szerzett kompetencia összefüggései

Az elsajátított és az alkalmazott ismeretek, készségek és képességek jól tükröződnek a jelenlegi munkahelyek, foglalkozások típusában. (2. sz. táblázat)

2. táblázat: A munkahelyek, a foglalkozások típusai (n = 50)

A munkahely, a foglalkozás típusa	Fő
Szociális terület (Családsegítő központ, gyermekjóléti szolgálat, gyermekotthon, nevelési tanácsadó, kórház, munkaügyi központ)	25
Rendészeti szerv (Rendőrség, tűzoltóság, rendvédelmi szervezet, honvédség)	7
Versenyszféra (Banki alkalmazott, energiaipar, kereskedelem)	7
Egyéb terület (Egyesület, közhasznú társaság, szellemi alkalmazott)	6
Nyugdíjas	1
Gyermekgondozási segély	1
Munkanélküli	3

A kapott adatok közül a munkanélküli kategória jellemzőit tártuk fel. A jelenleg munkanélküli 3 fő pályakezdő, akik nappali tagozatos tanulmányukat befejezve nem tudtak elhelyezkedni. A válaszaikból kiolvasható, hogy szívesen dolgoznának pedagógusként, de lakókörzetükben erre nincs lehetőségük. Ez a tény különösen jellemző azokra a településekre, ahol a lélekszám folyamatosan csökken, a fiatalok nagyobb városokba vándorolnak a munkahely és a gyermekek jobb iskoláztatásának reményében.

A munkanélküliség összefüggésben van az iskolai végzettséggel is. A kutatásban résztvevők közül a diploma megszerzése előtt 5 fő (10%) volt egyszer, 5 fő (10%) pedig több alkalommal munkanélküli; a munkaerőpiacon történő elhelyezkedésükre pozitívan hatott a felsőfokú végzettség megszerzése. Két számadat volt figyelemfelhívó, az egyik válaszadó 26, a másik 40 hónapig volt munkanélküli. A számadatok mögött meghúzódik az a tény is, hogy ők kimondottan arra az állásra vártak, amit jelenleg betöltenek.

Kurzusok és tanárok

A kérdőív 13. 14. 15. kérdéseiben arra kerestük a választ, hogy mely kurzusokra, tanárookra emlékezik vissza, és miért? A válaszok összhangban voltak a szakok szerinti megoszlással, a pedagógiai kompetenciák rangsorával. A „miért”-re adott válaszok döntően pozitív meghatározottságúak; elsősorban a szakmai felkészültséget tükröző színvonalas kurzusokat említették; és azon emberi tulajdonságokat, amelyek által a tanárok értékeket mutattak, hatást gyakoroltak a viselkedéskultúrára, és mintát adtak az élethelyzetek megoldására. A nyelvszakos volt hallgatók első helyen nevezték meg a szakmódszertant tanító oktatókat és a mentortanárokat, mely a pedagógus hallgatók gyakorlóidejének megszervezésének fontosságára hívja fel a figyelmet.

Az élethosszig tartó tanulás

A felsőoktatási intézményekkel kapcsolatban is megfogalmazódik az igény, hogy hallgatóit felkészítse az egész életen át tartó tanulásra. Ennek megvalósításában az önképzésen túl, kiemelt szerepe van a továbbtanulásnak. A mintában résztvevők közül 12 fő (24%) az egri diploma megszerzése óta szerzett újabb diplomát. Az újabb diplomát már megszerzők közül, jelenlegi munkakörükhöz kapcsolódva 7 fő (14%) nem újabb pedagógus diplomát szerzett, ami prognosztizálja, hogy nem akarnak a közoktatásban elhelyezkedni, továbbra is a versenyszférában, a rendvédelmi szerveknél kívánnak dolgozni. 14-en (28%) jelenleg folytatnak felsőfokú tanulmányokat. A végzett tanulmányokra jellemző, hogy a főiskolán szerzett tudás egyetemi szinten történő gazdagítása, elmélyítése jellemző 12 esetszámban.

Számítógép és az idegen nyelv ismerete és alkalmazása

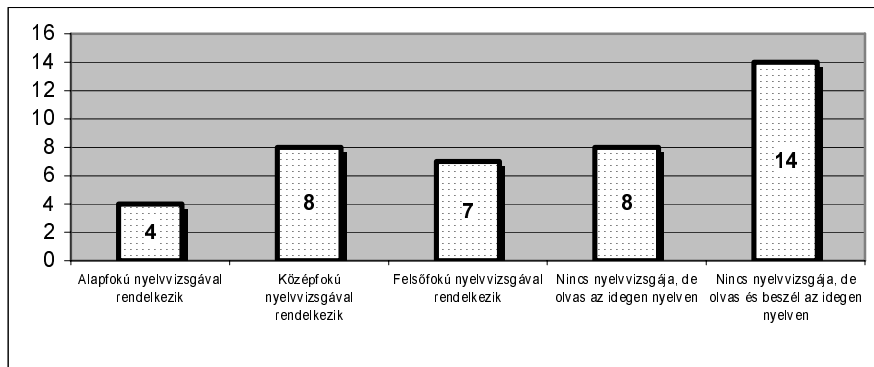
A korszerű műveltség fogalmának definiálása sokféleképpen történik meg a szakirodalomban. A sokféleség jellemző vonása, hogy a modern eszközhasználatot, a számítástechnikai ismereteket, az idegen nyelven történő kommunikációs készséget a mai kor elvárásaként értelmezik. A számítógép ismeretére és alkalmazására vonatkozó adatokat a 3. sz. táblázat mutatja.

3. sz. táblázat: A számítógép ismerete és alkalmazása (n = 50)

	Fő	A válaszadók %-a
Tudja használni a számítógépet	50	100
A munkahelyén használja a számítógépet	10	20
Otthon használja a számítógépet	12	24
Otthon és a munkahelyén is használja a számítógépet	28	56
Saját E-mail címmel rendelkezik	37	74
Otthoni Internet-hozzáférése van	21	42

A számadatokból látható, hogy a legnagyobb lemaradás az otthoni Internet-hozzáférés tekintetében tapasztalható, a válaszolók több fele 29 fő (58%) nem rendelkezik vele. A tény magyarázható az infrastruktúra nem megfelelő kiépítettségével és a magas költségekkel.

Az idegen nyelv ismerete nem annyira természetes, mint a számítógép használata. A nyelvszakon végzett hallgatók kivételével (9 fő, 18%), minden volt hallgató vallotta, hogy ismer egy idegen nyelvet. Az egy idegen nyelv ismeretére vonatkozó adatokat a 3. sz. ábra foglalja össze.



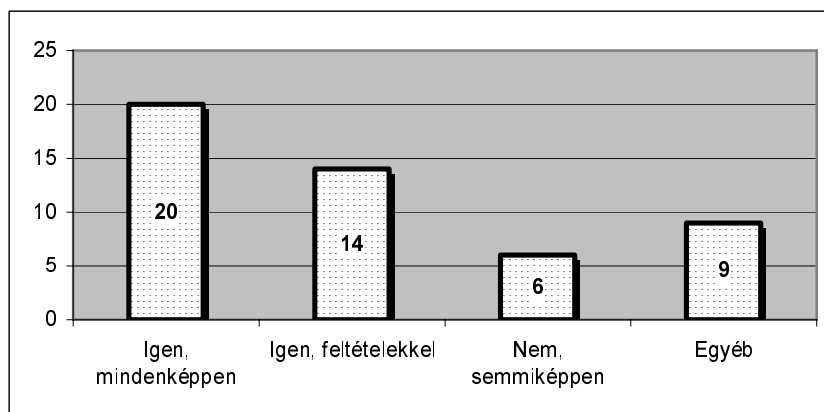
3. sz. ábra: Egy idegen nyelv ismerete

A második idegen nyelv ismerete 12 főre jellemző, nyelvvizsgálata 5 főnek van, és még szerényebb a harmadik nyelv ismeretére vonatkozó adat, mindössze ketten válaszoltak igennel és egynek van nyelvvizsgálata. A kapott adatok arra engednek következtetni, hogy a válaszolók korábbi iskolai tanulmányai alatt nem volt kiemelt oktatási feladat az idegen nyelv tanítása-tanulása, a diplomájuk megszerzése nem volt nyelvvizsgálathoz kötve és a jelenlegi

munkahelyükön a versenyszféra kivételével nem követelmény az idegen nyelv különböző szintű ismerete.

Pedagógusi pálya iránti érdeklődés

A pedagógus pálya iránti vonzalom feltárására a „Ha lehetősége lenne rá, elmenne-e dolgozni pedagógusként?” kérdést fogalmaztuk meg. A kapott esetszámokat a 4. sz. ábra mutatja.



4. sz. ábra: A pedagógus pálya iránti érdeklődés ($n = 49$)^{*}

^{*}Egy fő nem válaszolt a kérdésre.

Feltételekhez kötött igen válasz 14 volt. A feltételek közül a leggyakoribb volt „igen, ha alkalmaznának”; „ha, felnőttoktatásban, felsőoktatásban, középiskolában tudnék elhelyezkedni a diákok motiváltsága miatt”; „ha elveszteném jelenlegi munkahelyemet”; és a legdominánsabban „ha magasabb fizetést kapnék”. A magasabb jövedelem igénye elsősorban a férfiak és a 30 év felettiak részéről jelentkezett. Ez összefüggésben van a megteremtett egzisztenciával is, a válaszolók közül 13-an (26%) házastársukkal élnek saját lakásban, családi házban; 22-en (44%) saját lakással, házzal rendelkeznek. „Egyéb” választ fogalmazott meg 9 fő. A legtipikusabb válaszok voltak: „jelenlegi munkahelyemmel elégedett vagyok”; „sokrétű a tevékenységem”; „kiábrándító a gyerekek és a szülők viselkedése”.

Összefoglalás

A pedagógus, a tanárképzés választása ma már nem jelenti egyben a tanári pálya választását. A motívumok között megjelenik az önképzés, a munkahelyi előmenetel lehetősége, diplomához jutás esélye, a kényszerválasztás is.

A képzés során elsajátított kulcsfontosságú pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, tantárgy-pedagógiai, tudások, a kialakult nézetek és a pedagógusszakma fontos elemei – önismeret, kapcsolatépítő képesség, nyitottság, megújulási készség, csapatmunkára való beállítottság, a tanácsadás feladataira való alkalmasság - hozzájárulnak a munkaerőpiacon történő érvényesüléshez, az újabb felsőfokú végzettség megszerzéséhez.

A kulcskompetenciák területén a nyelvi kommunikáció készségének fejlesztését változatlanul az oktatás kiemelt feladatának kell értelmezni és kezelni.

A pedagóguspálya alacsony presztízse, a kedvezőtlen jövedelmi viszonyok, a társadalmi elismertség hiánya riasztóan hat a pedagógus végzettségűekre.

Irodalom

- A pedagógusok pedagógiája.* (Szerk.: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.
- Falus Iván: Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In: *Pedagógusképzés*. 2005/1. 5–16. ELTE PPK, Budapest.
- Mihály Ildikó: *A pedagógusképzés és a pedagógus-életpálya az élethosszig tartó tanulás korában.* Új Pedagógiai Szemle, 2002/04. 89–92.
- Nagy József: *A XXI. századi pedagógia alapozása.* Osiris Kiadó, Budapest, 2000.
- Nemzeti Alaptanterv 2003.* Oktatási Minisztérium. Budapest, 2004.
- Szebedy Tas: *A pedagóguspálya sajátosságai és a foglalkozási ártalmak.* Új Pedagógiai Szemle, 2005/07–08. 18–32.
- Tanári pálya és életkörülmények.* (Szerk.: Nagy Mária). OKKER, Budapest, 1998.
- Vajda Zsuzsa (1997): Kompetencia. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon.* Keraban, Budapest, 2006.

MOGYORÓSI ZSOLT

KOMPETENCIA-KUTATÁS KÉRDEZŐI SZEMMEL. A HALLGATÓINK BESZÉLNEK

A hallgatók bevonásának szempontjai

Pedagógusok szakmai kompetenciája c. kérdőíves kutatásunkhoz kapcsolódva fókuszcsoportos beszélgetés¹ moderálását végeztem el azoknak a hallgatóinknak a körében, akiket megfelelő képzés és kontroll mellett, didaktikai célzatossággal vontunk be kutatásunkba. Szándékunk volt ezzel a „didaktikai célzatossággal” az olyan képzési célok megvalósítása, mint a hallgatók kutatás-módszertani kompetenciáinak fejlesztése, a narratívákban megismerhető pedagógiai gyakorlatokkal való szembesítésük, valamint, főképpen a fókuszcsoportos interjúval, a reflektivitásuk fejlesztése. Összességében úgy gondoltuk, hogy ez a munka jó lehetőséget biztosít számukra és a magunk (oktatók) számára, hogy újabb tanítási-tanulási formával gazdagodjunk, tapasztalatokat szerezzünk.

Kutatási célunk az volt a csoportos interjúval, hogy a felmerülő reflexiók értelmezésével jobban megismerjük a saját képzésünket. A megismerés, leírás igényén felül gyakorlatias, közvetlen hasznosíthatósági szempontokat is figyelembe vettünk a módszer alkalmazásánál. Arra gondoltunk, hogy ezzel képzésünk javítására vonatkozó direkt javaslatokat fogunk begyűjteni hallgatóinktól, még akkor is, ha ez a téma nem kifejezetten szerepelt a beszélgetés fókuszában. Számítottunk arra is, hogy az interjúban elhangzottak értelmezésének közvetett felhasználásával ugyancsak tudunk javítani képzésünkön.

Hogy mindezt megvalósíthassuk, a hagyományos „hallgatói” szerepkört megváltoztatva kellett a kérdőíveinket lekérdező, bennünket segítő hallgatóink feladatait megtervezni. Úgy döntöttünk tehát, hogy a hagyományos szerepértelmezést kitágítva, képzésük cselekvő résztvevőinek tartjuk őket. Így nem pusztán kérdezőként számítottunk rájuk, hanem úgy is, mint a terepen szerzett tapasztalataikra szakmailag is reflektáló személyekre. Azt vélelmeztük, hogy a reflexióikban feltáruló tapasztalataikat összefüggésbe hozzák a

¹ A módszerről bővebb összefoglaló tanulmányt is olvashatunk magyar nyelven Siklaci István tollából: Siklaci István: A fókuszcsoport http://www.forecast.hu/download/a_fokuszcsoport.doc (Letöltés: 2007-01-05)

szakmaiság, a pedagógus mesterség elsajátítása közben szerezhető tudással és beállítódásokkal. Ennek a reflektivitásnak lehet egyik terepe a fókuszcsoporthoz tartozó interjú. Ami itt további nyereség, az az, hogy a beszélgetésbe a jelent közvetlenül reprezentáló személyek beemelésére is mód nyílt, míg a tanszéki kutatásban megkérdezettek a közelmúltban végeztek.

A közreműködés szempontjai

A hallgatók konkrét kiválasztásában kétségtelenül olyan gyakorlatias megfontolások játszottak még szerepet, mint a hallgatók elérhetősége, a megfelelő kapcsolat a tanszék és a diákok között. Továbbá fontosak voltak azok a kérdések is, hogy tanárképes szakokkal rendelkezők legyenek közöttük, rendelkezzenek kutatás-módszertani ismeretekkel, illetve a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésnél a legtöbb kérdezői tapasztalatot begyűjtők is ott legyenek.

A kérdőíves kutatás kérdezői stábjának kialakítását egy tájékoztató előadás vezette be. Az előzetes tájékoztató után egy tizenhét fős hallgatói kérdező csoport alakult, akik ezt követően felkészítésen vettek részt. Ez a csoport kérdezte le a kérdőívek jelentős hányadát. Végül a fókuszcsoporthoz tartozó interjúban három pedagógia szakos, három pedagógia és más, tanárképes szakokkal is rendelkező, továbbá három pedagógia szakokkal nem rendelkező hallgató vett részt. Kétharmaduk átlagosan hat, míg harmaduk három kérdőívet vett fel.

Számítottunk a kérdezők motivációinál a hallgatók és oktatók közötti kapcsolat jelentőségére, az anyagi szempontokra (szerény díjazás a lekérdezésért) és az érdeklődésre is, hiszen a kutatást megelőző tájékoztató után néhányan visszaléptek.

A beszélgetés után differenciáltabb a kép, hiszen az oktató elvárásainak való megfelelés szükséglete erőteljesen megjelent; néhol a behódolást, néhol a „kísértésnek” (anyagiak, érdeklődés, kihívás) való engedést előhívva reakcióként. – Ez persze két oktatói vezetési stílust mutathat meg a hallgatókkal való munkában. Az egyiket klasszikusan autokratikusnak, a másikat demokratikusnak neveznénk. Újabb megközelítésben, a munkatársakkal való kapcsolattartást középpontba állítva, kemény és lágy vezetési stílusról is beszélhetünk Tóth Tiborné felosztása alapján, ahol a lágy stílusra alapvetően jellemző a motiválás, meggyőzés, felvilágosítás és segítségnyújtás (Tóth 2000). A mi esetünkben ennek a lágy stílusnak a sikere tetten érhető a lekérdezett kérdőívek számában és a közölt megfigyelések gazdagságában.

Kiderült, hogy a pénz kevésbé bírt motiváló erővel, az érdeklődés fontosabb, s természetesen differenciáltan jelenik meg. Voltak hallgatók, akiknél az érdeklődés a feladatnak szólt, míg másoknál a kíváncsiság az emberi sorok alakulása iránt játszott szerepet, s volt olyan is, akinél a feladat kihívást

jelentett. Olyanokkal is találkoztunk, akik azt szerették volna megtudni, hogy pár év múlva milyen sors vár rájuk, hiszen nemsokára végeznek. A kapcsolati tőke kialakításának igényével is találkoztunk, de azzal is, igaz részben az interakció helyzeti poénjaként is, hogy a feladat teljesítése közben a kérdező a párjánál aludhasson– lévén nagy a földrajzi távolság kettőjük lakhelye között.

A munka közvetlen hozadéka a hallgatók számára

A tapasztalatokra, élményekre és érzésekre vonatkozó összegző hallgatói reflexióikból kiderül, hogy pozitív élményként élték meg a munkát;

„...jó volt beszélgetni ezekkel a tanárokkal.”, „Érdekes volt belátni az életükbe egy kicsit.”, „Kellemesen csalódtam, mert azt gondoltam mindenki panaszkodni fog...” , „...csak pedagógus ne legyek. Azt vártam, hogy itt is azt fogják nekem mondani, de nagyon sok lelkes tanár van, és azt mondták, hogy nagyon-nagyon szeretnek tanítani.”.

Közvetlen tapasztalataikból tanulságokat tudtak megfogalmazni a maguk számára néhol differenciáltabban, összefüggésbe hozva gyakorlatukkal és pályakezdésükkel;

„Kicsit furcsa volt látni, hogyha majd egyszer én is kikerülök és elkezdek dolgozni, akkor milyen problémákkal szembesülhetek, és ezentúl lehet, hogy jobban oda is figyelek ezekre. Ha majd megyek gyakorlatra, akkor mire figyeljek még inkább oda, vagy milyen tapasztalatokat szerezhetek, mivel fogok szembesülni.”.

Szintén differenciáltabban, és kiemelve a munka jellegének időigényességét szemben a laikus sztereotípiákkal;

„Engem is csak abban erősített meg, hogy ezt a pályát csak az csinálja, aki szereti, meg azt is láttam, hogy ez nem egy 8 órás munka, hanem nagyon sok otthoni munka is, nagyon sok családi háttér...”.

Néhányszor pedig kevésbé differenciáltan;

„Amit leszűrtem tanulásként az az, hogy tényleg csak olyan menjen tanárnak, aki elhivatott meg aki úgy érzi, hogy ez a neki szánt foglalkozás, mert különben csak panaszkodik, hogy kevés a fizetés, meg rosszak a gyerekek.”.

Tanulók, iskolák és tanárképek

Fontos volt számunkra az, ahogyan az iskolákat és a tanárokat látták, illetve amilyen gyermekképekkel találkoztak, és természetesen az, ahogyan mindezzel reflektáltak.

Kíváncsiak voltunk tehát, hogy milyen intézményekbe jutottak el hallgatóink a kérdezés során, de itt nem az iskolatípusok adatai, hanem elsősorban a reflektált benyomások érdekeltek bennünket. - Titkon inkább azoknak az iskolaépítészeti aspektusoknak az esetleges megjelenése is számítottunk, melyeket Mialaret egyaránt fontosnak tart az iskolai intézmény és az oktatás helyi feltételei (*Mialaret 1993*), valamint az oktatói tevékenység feltételeinek sorában, s amelyekre hazai kutatók már korábban szintén felhívták a figyelmet (*Kozma 1985*).

Többségében nyelvileg szegényes, rövid leírásokkal találkozunk, melyek egy idő után sematikus is válnak. Az interakció során egymástól veszik át a jelzőket, tipikus lesz a „jól szituált iskola”, de a „modern” is, vagy a „jól felszerelt” is, anélkül, hogy mélyebb reflexiókkal élnének. A gazdagabb leírás is alapvetően a laikus megfigyelőé. Ha részletesebb is, nem kerül összefüggésbe a képzés során elvileg elsajátítható ismeretekkel és összefüggésekkel.

„A legszörnyűbb tapasztalatom Ercsiben volt. A porta nagyon jól működött, mert csengetni kellett, hogy kinyissák az ajtót, de utána a látvány, ami várt... Nagyon rossz állapotban van az iskola, a gyerekek sem vigyáznak rá. A fél literes tejeszacskó a falhoz vágva, szétfolyva a folyosón. A takarítónő éppen az egyik tanárnővel beszélgetett. Rossz körülmények között volt.”

Persze a sok elméleti ismeret mellett megtörténhet, hogy elsikkad ez a fejezet képzésünkben, viszont a pedagógus személyiségének kérdésköre bizonyosan nem. Ennek ellenére laikus leírásokkal, naiv megközelítésekkel és furcsa attribúciókkal találkozunk benyomásaik megfogalmazásakor. Így a tanár lehet „jól szituált”, „talpraesett”, de „szétszórt ember” is, továbbá látszódnak rajta az is, hogy „elég felkészült”, valamint lehet „fiatalos”, „közvetlen”, sőt, ez utóbbi két tulajdonság birtokában;

„Biztos, hogy a diákokkal is nagyon fiatalos tempóban tarthatja az órákat is.”

A beszélgetésnek ebben a szakaszában a szakmaisághoz tartozó értéként tűnt fel a fiatalos tempó és a felkészültség. Annak kimondásához pedig, hogy valaki elég felkészült, elegendő volt azt tudni, hogy igazgatói posztra pályá-

zott és „*nagyon sok iskolát elvégzett*”. Reflektálatlanul hagyták azt, hogy ketten szakképzettség nélkül kezdtek tanítani.

Ugyancsak kellemetlen volt azzal szembesülni, hogy kritikálatlanul használják a gyakorlatban előforduló, de a szakmai nyelvhasználat fórumain sokszor megbélyegzett „*gyerekanyag*” kifejezést, és természetes adaptációval említik a gyakorló pedagógusok által leggyakrabban használt kontextusban, miszerint; „*...rossz a gyerekanyag, egyre rosszabb lesz*”. Emellett közvetítik a *kevés gyerek, sok probléma* pedagógus életérzést is reflektálatlanul.

Valószínű a képzésünkben hiányzik az ilyen típusú, a reflektivitást második természetű alakítani igyekvő gyakorlat. Ugyanakkor az is igaz, hogy a fókuszcsoportos interjú, főként projektív technikák alkalmazásával, megfelelő módszer lehetne arra is, hogy a reflektivitás erőteljesen jelenjen meg, azonban ezt most ilyenformában nem alkalmaztuk.

Elégedettség – tanári karrier

Az elégedettséget és az elköteleződést firtató kérdések irányítottabb jellegűből adódóan jobban megfeleltek következtetések, absztrakciók megfogalmazásának. Az elégedetlennek jellemzett pedagógusoknál úgy látták, hogy azok „*Nem voltak kibékülve a pozíciójukkal, a fizetésükkel, tehát valahol mindegyik arról ábrándozott, hogy magasabb beosztásba fog kerülni, jobban megbecsülik a kollégáik.*”.

Természetszerűen a gyerekek rosszaságára is az elégedetlennek jellemzett csoport hivatkozott. Az elégedetlenséget a vezetőséggel való kapcsolat minőségével is összefüggésbe hozták.

„R.: Mi volt a legnagyobb probléma?”

E.: Az, hogy a vezetőséggel nem volt jó a kapcsolat.”

Az elégedetlenséggel kapcsolatban merült fel a mellékállások ténye, amire a kérdőívben nem kérdeztünk rá. Itt úgy tűnt, hogy a helyzetükkel elégedetlen kollégák nagyobb valószínűséggel vállaltak mellékállást, és az pedig nem feltétlenül pedagógiai tevékenység.

Az elégedett csoporthoz tartozó tanárok leírásánál az előmeneteli lehetőségek elővételezése domborodott ki.

„Talán egy emberrel találkoztam, aki meg volt elégedve a helyzetével, de ő az iskola igazgatóhelyettese volt. Ő is azt mondta, elképzelhető, hogy ő lesz az igazgató. Ő egészen elégedett volt.”

„Általában elégedettek voltak a munkájukkal. Volt, aki nagyon is, az aki mondta, hogy valószínű, hogy ő lesz az igazgató nemskára.”

Érdekes az a hallgatói reakció, ami az elégedett tanárokat érdektelenséggel jellemzi, és ami közvetlenül összefüggésbe hozható képzésünk gyengébb pontjaival is:

„...elégedettek voltak, inkább az érdektelenség jött le számomra. 'Őt év múlva is beosztott tanár leszek.' Nem törekedtek feljebb.”

Vagyis az előmenetelt nem forszírozó pedagógusokat érdektelennek látja a hallgató, mintegy reprezentálva, hogy nem tanítjuk meg a pálya kevés előmeneteli lehetőséget biztosító sajátosságát, s azt sem, hogy az egyre jobb színvonalú tanítás iránti belső igény is szülhet elégedettséget a munkában.

Az elégedettek között találkoztunk a pálya és az intézmények iránti elkötelezettséggel, és olykor a körülményeikkel elégedetlenek között a pálya iránt elkötelezett pedagógusokkal is. *„Az egyik úgy volt elkötelezett, hogy szeret tanítani, szívesen tanít, szereti a gyerekeket, csak nem abban az iskolában, ahol éppen most van.”* A kapcsolódó hallgatói reflexió árnyalja a kijelentést: *„Inkább vagy az intézmény nem tetszett az egyiknek, a vezetőség, szerintem a tantestület sem igazán...”*

Az elkötelezettség

A beszélgetésben két szinten, az intézmény, illetve a pálya iránti elkötelezettség szintjén, továbbá két dimenzióban – amikor egyszer, mint kvázi tüneteket vesszük sorra az elkötelezettnek tartott tanárok jellemzőit, másodszor, mikor az elkötelezettség „mutatóit” próbáljuk megfogalmazni – tematizálódik a pedagógusok elkötelezettsége. Érdekes, ahogyan a hallgatók, mintegy negatív tüneteket is említene az el nem kötelezettség jelzéseként, ami persze viszonyítási pontként is szolgál számukra az elkötelezettség jellemzéséhez, s amelyeket egyszersmind negatív fogalmi meghatározás elemeiként is számításba vehetünk.

Az elkötelezettek körében nagyobb gyakorisággal említették a hallgatók, hogy a kollégák a pálya iránt elkötelezettek, mint azt, hogy a pálya és az intézmény iránt egyaránt elkötelezettek lennének. Előfordult azonban az is, hogy a jellemzett pedagógus a pálya iránt egyáltalán nem volt elkötelezett, mégis jól érezte magát az intézményben, de őt természetesen nem tartották elkötelezettnek.

Összességében az elkötelezettek azonban kevesebben voltak, mint akiket úgy jellemeztek, hogy csak úgy „elvan” a pályán, „csak ideiglenes állapot” számára jelenlegi munkája.

Az elkötelezett pedagógus profilját a hallgatói narratívák és a sorolt mutatók alapján az alábbiak szerint konstruálhatjuk:

- Szeret tanítani és szereti a gyerekeket
- Szereti szaktárgyát
- Jelentős munkatapasztalattal rendelkezik
- Tanulmányi versenyekre viszi a gyerekeket
- Más munkahelyen nem tudja elképzelni magát
- Elégedettség érzése van a munkájában
- Bánni tud a gyermekekkel
- Tesz azért, hogy a gyerekek jól érezzék magukat az osztályban
- Tanórán kívüli, iskolán kívüli tevékenységeket szervez
- Egyéni tanulást segítő tevékenységet végez
- Rendszerezetten és sokat készül az óráira
- Plusz idő és energia ráfordítással igyekszik érdekessé tenni az óráit
- Az előírtnál több időt tölt a gyerekekkel
- Képezi magát
- Lelkesen beszél a munkájáról
- Kihívást, szabadságot és sikert jelent számára a pálya
- Saját érdekeit a gyerekek érdekei mögé helyezi
- Kikéri a gyerekek véleményét a sikeres együttműködés érdekében

A profilt negatív meghatározásokkal kiegészítve, illetve az el nem kötelezett pedagógusok negatív jelzőit pozitívrá fordítva és így szerepeltetve, a továbbiakkal egészíthetjük ki:

- A munkahelyen nem a magánéletre koncentrál
- Feladatvállaló
- Nem tekinti ideiglenes állapotnak jelenlegi munkáját
- Jó kapcsolatra törekszik a kollégákkal

A profil tükrözi, hogy hallgatóink számára a tanítás, a szaktárgy és a gyermekek szeretetének hármassága meghatározó kritérium az elkötelezettség leírásában. Ezt a jobb tanítás feltételeként is említhető tevékenységek, kompetenciák, továbbá a pozitív attitűdök a gyermekek és a munka iránt egészítik ki. – Ez arra is utal, hogy egy szűkebb, nem a gyermeki személyiségfejlesztés egészét szem előtt tartó kritériumrendszer erőteljesebben fogalmazódik meg. Vagyis hallgatóink, dacára a pedagógia szakos képzés feltételezhető személyiségfejlesztő nevelés orientációjának, alapvetően a hagyományos szaktanári képzés szemléletéhez igazodva gondolkodnak a kérdésről. Ezt azonban nemcsak a képzés jellemzőinek, hanem a gyakorlat intenzív hatásának is tulajdoníthatjuk. Ezzel éppen itt, ebben a kutatásban kérdezőként találkoztak erőteljesen, hiszen a képzésről, a megszerzett és a hiányzó kompetenciákról szóló narratíváik is a kérdezettek erős hatását mutatják.

Van egy olyan rétege is a profilnak, ami voltaképpen a pedagógus saját sikerét, az önmegvalósítás lehetőségét vetíti elő. Ez persze általánosan valamennyi pályához köthető elkötelezettségi kritérium is lehet, itt viszont pedagógiai kontextusban is viszont látjuk. Ezt az önmegvalósítási igényt, a siker elérésének lehetőségét, továbbá a pályához fűződő pozitív attitűdöket, s azt a momentumot, hogy ez alapvetően a kognitív fejlesztés követelményeinek való megfelelésen nyugszik, szépen illusztrálja az alábbi leírás:

„Volt egy eset, egy érdi tanárnő, aki két év után elhagyta a pályáját, mert másfélszer annyi fizetést ígértek neki az egyik vállalkozásnál, mint titkárnő, és egy tanévet dolgozott, mint titkárnő, aztán felmondott, mert nem látott kihívást. Jól jött az a pénz, de azt kellett tenni, amit a főnök mond, nem volt olyan szabadság, és visszatért a tanári pályára. Mondta, hogy öröm látni az arcukat, amikor a gyerekek valamit megértenek.”

A siker

Az elkötelezettségekről szóló elbeszélések természetes elemeként merült fel a siker. Leginkább abban az értelemben, ahogyan az elkötelezett pedagógusok sikerélmények forrásának is látják a pályát. Az elkötelezett modellek azonban közvetítenek sikeres pedagógusmodelleket, valamint munkában sikert jelentő történetet, élményt. Ezek ugyan a reflexiók gazdagságát nem váltják ki, mégis – kiegészülve később a „sikertörténetek” említésével – bepillantást engednek azokba a gondolatokba, ahogyan a sikert és a sikeres pedagógust láthatják hallgatónk.

Az egyetlen leírás, mintegy a csodálatos képességekkel bíró, gyermekszerető pedagógus személyiség manifestációja:

„A férfi napközis tanár is, imádja a gyerekeket. Ha rosszabb osztály van, és őt beküldik, akkor onnantól kezdve a gyerekek egyből mintha angyalkák lennének.”

Sajnos éppen a csodálatos képességek mibenléte nem derül ki, azaz pragmatikusan nem tudjuk meg, hogy mitől lesznek a gyermekek angyalkák. Azt sejthetjük csak, hogy a képességek bázisa a gyermekek imádatán nyugszik. Mintha a csodához elegendő lenne a gyerekek nagyfokú szeretete és a nyilvánvalóan szükséges kompetenciák éteri könnyedséggel szublimálnak. A leírás középpontjában a karizmatikus pedagógusszemélyiség áll, aki sikereit személyisége varázsával éri el.

Az első elbeszélés egy, a pálya és az intézmény iránti elkötelezettségbe ágyazódó sikertörténetet mesél el. A hallgatónak nincsenek kételyei, mint

ahogyan sem a tantestületnek, sem az érintett tanárnak nem volt a kézzelfogható siker elérésének módját tekintve.

„A másik hölgy, pedig egy olyan élményt mesélt el, egy nagyon okos, de rossz családi háttérrel rendelkező gyereket matekversenyre akartak vinni, de nem engedték a szülők. A tantestülettel közösen, úgymond elcsempészték a matekversenyre, a szülők tudta nélkül, amit természetesen a gyerek később megnyert.”

Fontos a hallgatói reflexió abból a szempontból, hogy a tanári elkötelezettséget a hátrányos helyzetű gyerek esélyeinek növelésével hozza összefüggésbe a szűkebb kontextusban. A tágabb kontextus azonban a tanulmányi versenyre való eljuttatásról szól, ami alapvetően a szakmai siker terepe lehet. Vagyis az esélynövelés, mint lehetséges pedagógiai siker szempontjánál erősebb a versenyre juttatás szaktanári, az iskola által is támogatott szempontja.

Van ellenpéldánk is, ami a pedagógiai esélynövelés megteremtésének előfeltételeként értelmezhető, s a szülőkkel való, általában problematikusnak jellemzett, kapcsolat alakulásában elért sikerről tudósít.

„Nálam annyi volt, hogy egy fiatal tanárnő, és az osztályának 90%-a a kisebbségből került ki, és a szülőkkel először nagyon nehezen tudott szót érteni, de már olyan jó kapcsolatot sikerült kialakítani, hogy már a tanácsát kéri, mindenben segítenek neki. Láttam, hogy erre nagyon büszke, hogy végre sikerült közös nevezőre jutni.”

Megerősítést nyer az a vélekedés is, hogy a szaktanári siker számít igazán sikertörténetnek. Itt egy olyan kis történet narratívája bontakozik ki, amelynek másik oldalán, reflektálatlanul hagyva feltárul a kudarc, pontosabban a valahol bizonyosan dokumentált nevelési célok megvalósításának kudarca, amit egyáltalán nem érzékelnek a hallgatók.

„Március 15-e körül mentem a tanárnőhöz és mesélte, hogy a mai napon, amikor megemlékezés volt a márciusi forradalomról, a gyerekek egy másfél órás videót néztek volna meg. A gyerekek 40 perc után kérték, hogy állítsák le a videót, és inkább matekozzunk.”

Képzésünk és a kompetenciák

A képzésünkkel való elégedettség, továbbá a megszerzett tudás és kompetenciák felhasználhatósága tekintetében igen különböző véleményekre emlékeznek kérdezőink. Kiemelkedik egyszer-egyszer a pedagógiai képzés fontossága és használhatósága, de ez nem általános. – Ez a fontosság és

hasznosság többször annak köszönhető, hogy pedagógia szakosokhoz jutottak el a kérdezők, de persze nem minden esetben.

„Inkább a pedagógiai, pszichológiai részével voltak elégedettek, ami a szakjuk, azzal kapcsolatosan nem sok gyakorlatuk volt. Az elméletből is, amit addig tudtak és megtanultak, azt tudják használni, de többet nem használnak. Volt egy kérdés, hogy a jegyzeteit elővette-e. Ők mindannyian a pedagógiai jegyzeteket említették.”

Amikor viszont nem pedagógia szakoshoz vagy képzésünket dicsérő más szakoshoz jutottak el, azaz, amikor a gyakoribb, mondhatni a jellemző eset bekövetkezett, akkor a szaktárgy mellett a szakmódszertant dicséretét is megtapasztalhattuk. Ugyanakkor többször előfordult, hogy a szakmódszertant „leszólták”. Ez a „leszólás” lett a pedagógia osztályrésze is.

„Mind a három kiemelte, hogy ők a módszertannal voltak nagyon elégedettek. Amit módszertanból megtanultak azt nagyon tudták hasznosítani. A mai napig a legtöbb jegyzetet abból vették elő.”

„Ami a tanári képesítéshez kell. Többen mondták, hogy az nagyon kevés volt. Sőt a flegma kliensem azt mondta, hogy egy nagy nulla.”

„Ahol én voltam, azok is a módszertani képzést hiányolták, elsősorban a szakmódszertant. Mondták, hogy úgy kerültek ki, hogy nem tudtak semmit. Elméleti ismereteik voltak, de úgy érezték, hogy nem tudnak bánni a gyerekekkel, nem tudták hogyan készüljenek egy órára. Ezt hiányolták, szinte mindenki, de magával az iskolával elégedettek voltak, az elméleti oktatással.”

Feltűnő az a fajta bizonytalanság a reflexiókban, ami a tanári mesterség, valamint a szakmódszertan funkcióinak keveredéséből, vagy nem kellően tisztázott voltából adódik. Szintén kiugró volt a szakmaiság fogalmának szűk értelmezése, ahogyan azt a gyakorló kollégáknál is látták.

„T.: Szakmailag mindenképp felkészültnek érezte magát, viszont kevés volt a gyakorlat, erre utalt mindenki, és amikor kikerültek a gyerekek közé, ott tanulták meg.”

R.: T..., akkor hogy értették azt, hogy szakmailag felkészültek voltak?

T.: Szakmailag felkészültek voltak, de a gyerekekkel való bánásmóddal problémák voltak.”

A fókuszcsoporthoz hozadéka

Az elbeszélések során igen differenciált véleményekkel találkoztak a hallgatók, amelyeket igyekeztek is megjeleníteni. Néhány jel az mutatja, hogy azonosulnak is a véleményekkel abban az esetben, amikor a hiányzó kompetenciák megszerzése érdekében több gyakorlatot szeretnének a képzésben vizsgálni, vagy amikor olyan típusú ismeretbővítést szorgalmaznak, ami a gyakorlat kihívásainak való megfelelést teszi lehetővé.

Összességében viszont a fókuszcsoporthoz projektív módszerek vagy direkter irányítás nélkül képzésünk javítása érdekében nagyon kevés javaslatot tudtak közvetlenül megfogalmazni. Azok a feltevéseim tehát, hogy közvetlenül is kapunk sok hasznosítható javaslatot a képzés fejlesztésére, nem teljesültek.

A tanári/pedagógusmesterség tanegységeihez kapcsolódó, gyakorlattal is felérő kérdései munka kétségtelenül jelentős hatással volt rájuk. Ez élményszerű leírásaikból, elbeszéléseikből egyértelműen kiderül. Az élmény szintjén túl a terepen folytatott interakciók hatásaként a gyakorlat nyelvét veszik át a reflexióikban, míg a kevésbé reflektált területeken a laikus nyelvet használják.

A másik nyilvánvaló hatás az intenzív szembesülés a pedagógus élethelyzetekkel, a jellemző szakmai problémákkal, különböző megoldásmódokkal. Találkozhattak sikeres modellekkel és elkötelezett, példaadó pedagógusokkal. Ez a rendelkezésükre álló ismeretek, információk gazdagodásához járult hozzá, továbbá a fókuszcsoporthoz beszélgetés résztvevőinél a pályaválasztási döntésük megerősítéséhez is.

A fókuszcsoporthoz interjú, mint reflexiók helyzet mintát adott az élmények, tapasztalatok, a valamiről való tudás megosztására, az egymás élményeihez, tudásához való kapcsolódásra, tehát itt képzési szempontból is hasznosnak tekinthető eljárás.

Végül azt is látnunk kell, hogy az árnyalt, többoldalú, a pedagógusmesterséget megjelenítő szakmai megközelítések a reflexiókban hiányoznak. Ez összefüggésbe hozható saját képzésünk hiányosságaival, a reflexiót igénylő alkalmak hiányával vagy a meglévő reflexiók helyzetek kihasználatlanságával.

A gyakorlat erős hatása a hallgatói reflexiók nyelvezetére, valamint a pedagógusok által közölt „tények” kognitív kétely nélküli átvétele, az információk hiányára, továbbá a viták és az egyéb érvelési alkalmak, az egyéni „pedagógiai filozófiák” alkotása közben fejleszthető kompetenciahiányokra is visszavezethető.

A hiányok megszüntetése a képzés alakítóinak felelőssége. Ehhez körvonalazódni látszik néhány lehetséges megoldás, pl.;

- a reflexiós helyzetek, alkalmak teremtése
- a pályára és a mesterségre vonatkozó ismeretek gazdagítása
- a viták, érvelési alkalmak bővítése a szakmai nyelv jobb elsajátítása és gyakorlása érdekében
- a rendszeres pedagógiai esetmegbeszélések
- az egyéni pedagógiai filozófiák alkotásának elősegítése

Persze ehhez az sem ártana, ha a pedagógusmesterségről, a képzés nyelvéről, a képzésünk fejlesztéséről, egyszerűen a „termékről” további interjúkat végeznénk a képzés állapotának leírása érdekében. Ezt megtehetnénk differenciált, mégis egymáshoz kapcsolható „termelői” és „fogyasztói” fókusz-csoportokban, akár projektív technikák alkalmazásával is. Azonban a teljesebb leírást pedagógiai etnográfiai módszerek alkalmazásával érhetnénk el, ami új fejezetet nyithatna a képzés kutatásában, és hasznosan egészíthetné ki a tanszéki minőségirányítás elégedettség-méréseit.

Irodalom:

- Kozma Tamás (1985): Tudásgyár? KJK. Budapest.
- Mialaret, Gaston (1993): Az oktatástudományok. Keraban Kiadó, Budapest, 30–33. p.
- Tóth Tiborné (2000): Minőségmenedzsment az iskolában. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, p. 27. Idézi: Horváth Kinga (2005): A személyiség jellemzők hatása a vezetési stílusra. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-09-ht-Horvath-Szemelyisegjellemzok> (Letöltés: 2007-04-16)

MELLÉKLETEK

KÉRDŐÍV A

**Eszterházy Károly Főiskola
Neveléstudományi Tanszék**

Sorszám:

**KOMPETENCIA
KÉRDŐÍV
PEDAGÓGUSOK SZÁMÁRA
2005 MÁRCIUS-ÁPRILIS**

A település neve:

Megye:

Az iskola neve:.....

.....

.....

OM azonosító:

A kérdező neve:.....

A kérdés időpontja (dátum):

A kérdés kezdete: óra perc

A válaszadás önkéntes és névtelen!

I. Személyes adatok, eddigi pályafutás

1. Mikor és milyen szakon szerezte Ön diplomáját az egri főiskolán? Ha több ilyen diplomája van, az utolsóra gondoljon! (**KÉRDEZŐ!** Magyarázd el: Legtöbb kérdésünk arra az időszakra vonatkozik, ami az Ön életében, pályafutásában ettől az időtől fogva történt. Ezért ezt a diplomát a továbbiakban „utolsó egri diplomának” fogjuk nevezni.)

nappali / esti / levelező tagozaton (**KÉRDEZŐ!** Húzd alá a megfelelőt!)

.....szakon
.....évben

2. A diploma megszerzése után azonnal elhelyezkedett-e?

1. Igen (→ tovább az 5. kérdésre!)
2. A tanulás közben is dolgoztam. (→ tovább az 5. kérdésre!)
3. Nem

3. Mit csinált a diploma megszerzése és a munkába állás között eltelt időben? Több válasz is lehetséges! (**KÉRDEZŐ!** Karikázd be a megfelelőt, vagy írd le, ha nem sorolható be!)

1. munkanélküli volt
2. alkalmi munkát végzett
3. külföldön dolgozott
4. eltartották
5. más felsőoktatási tanulmányokat folytatott
6. egyéb, éspedig:

4. Volt-e Ön korábban munkanélküli? (**KÉRDEZŐ!** Ha igen: egyszer vagy többször? Mennyi ideig?)

1. Igen, egy alkalommal hónapig
2. Igen, alkalommal, összesen kb. hónapig
3. Nem volt.

5. Dolgozott-e a diploma megszerzése óta más munkahelyen, mint a jelenlegi iskolája? (**KÉRDEZŐ!** Ha dolgozott már korábban máshol, kérdezz rá: Hány munkahelyen?)

1. Igen,db munkahelyen.
2. Nem (→ tovább a 9. kérdésre!)

6. Hol dolgozott Ön a jelenlegi munkahelye előtt? Több válasz is lehetséges. **(KÉRDEZŐ! Ha a 6. pontot bekarikáztad, vagyis a válaszadó dolgozott nem pedagógiai munkakörben, a 7. kérdés következik!)**

1. óvodában (→ tovább a 8. kérdésre!)
2. általános iskolában (→ tovább a 8. kérdésre!)
3. középiskolában (→ tovább a 8. kérdésre!)
4. főiskolán, egyetemen (→ tovább a 8. kérdésre!)
5. más pedagógus munkakörben (→ tovább a 8. kérdésre!)
6. más, nem pedagógia munkakörben, pl. vállalatnál (→ tovább a 7. kérdésre!)

7. A Főiskolán szerzett ismeretekből, készségekből mit tudott felhasználni a korábbi, nem pedagógiai jellegű munkája során?

.....
.....
.....

8. Miért változtatott munkahelyet? (több válasz is lehetséges!)

1. Megszűnt a munkahelye
2. Elbocsátották a munkahelyéről
3. Jobban megfelel a helyzetének a tanári pálya
4. Kimondottan erre az állásra várt
5. Korábban is tanári munkát keresett, de nem talált azonnal
6. Egyéb, éspedig:

9. Szerzett-e Ön az utolsó egri diplomája előtt valamilyen más felsőfokú végzettséget?

1. Igen
2. Nem (→ tovább a 11. kérdésre!)

10. Milyen felsőfokú végzettséget szerzett utolsó egri diplomája előtt? Többet is megjelölhet.

1. Felsőfokú óvodapedagógusi
2. Felsőfokú tanítói
3. Általános iskolai tanári
4. Középiskolai tanár
5. Szakmai elméletet oktatói
6. Gyógypedagógusi
7. Egyéb, tanári

8. Egyéb felsőfokú, nem tanári
9. Nem szerzett más végzettséget
10. Egyéb, éspedig: (több válasz is lehetséges)

.....

11. Szerzett-e Ön az utolsó egri diplomája óta újabb felsőfokú végzettséget?

1. Igen
2. Nem (→ tovább a 13. kérdésre)

12. Hol, milyen szakon és milyen tagozaton szerezte újabb diplomáját?

.....

intézményben

nappali/ esti/ levelező tagozaton (**KÉRDEZŐ!** Húzd alá a megfelelőt!)

.....

szakon

13. Ha a Főiskolán végzett tanulmányaira gondol (az utolsó egri diploma megszerzéséért folytatott tanulmányok), melyek voltak azok a kurzusok, ...? (**KÉRDEZŐ:** kurzus= mindenféle tanegység, szakmai gyakorlat, előadás, stb.; egyenként kérdezz rá!)

....amelyekből a legtöbbet tud hasznosítani

.....

....amelyek a legélvezetesebbek voltak

.....

....amelyeket utólag feleslegesnek lát

.....

....amit akkor nem kedvelt, de most hasznosnak gondolja

.....

.....

14. Ha a volt főiskolai tanáira gondol, ki jut először eszébe?

.....

Miért?

.....

15. Nevezzen meg néhány emlékezetes főiskolai tanárát, és indokolja meg, miért maradtak meg az emlékeiben? (Pozitív vagy negatív élmény, tulajdonság is lehet.)

Tanár:.....
 Miért?

 Tanár:.....
 Miért?

 Tanár:.....
 Miért?

II. Tanulmányok, továbbképzések

16. Jelenleg folytat-e Ön felsőfokú tanulmányokat?

1. Igen
2. Nem (→ tovább a 18. kérdésre!)

17. Ha igen, hol, milyen tagozaton, milyen szakon?

..... intézményben
 nappali/ esti/ levelező tagozaton (**KÉRDEZŐ!** Húzd alá a megfelelőt!)
 szakon

18. Részt vett-e (az utolsó egri diploma óta) pedagógusok számára szervezett továbbképzésen? (**KÉRDEZŐ!** Ha igen: Hány alkalommal? Ha nem tudja pontosan, a körülbelüli szám is megfelel.)

1. igen, részt vett alkalommal továbbképzésen
2. nem (→ tovább a 23. kérdésre!)

19. Milyen tartalmú továbbképzésben vett részt? (Ha több továbbképzésben is részt vett: gondoljon a legutóbbira!)

Szervező intézmény:	
Továbbképzés megnevezése:	
Időtartama:	

20. Hasznosnak tartotta-e a továbbképzést? **Kérem, nézze meg az 1. válaszlapot, és válassza ki az itt olvasható lehetőségek közül, amelyekkel leginkább egyetért!** (Csak egy válasz lehetséges!)

1. Igen, nagyon hasznosnak.
2. Eléggé hasznosnak.
3. Néhány dolgot tud használni, de összességben inkább haszontalan volt.
4. Egyáltalán nem volt hasznos.

21. Alkalmazta-e már a gyakorlati munkában a továbbképzéseken tanultakat (bármelyik továbbképzésből, amelyiken részt vett)?

1. Igen.
2. Nem, és nem is fogja.
3. Nem, de tervezi, hogy alkalmazni fogja.

22. Ön szerint van-e olyan, aminek az elvégzett összes továbbképzésből meg kellene jelennie az alapképzésben (tananyag, módszer, szervezési mód, értékelés, ellenőrzési eljárások, stb.)?

1. Igen, a következőket:.....
.....
.....
2. Nincs olyan.

III. Egyéb ismeretek

23–24. Milyen idegen nyelvtudással rendelkezik?

23. Idegen nyelv	24. Nyelvismeret szintjének kódja

1. Diplomája van az adott nyelvből.
2. Alapfokú A típusú nyelvvizsga
3. Alapfokú B típusú nyelvvizsga
4. Alapfokú C típusú nyelvvizsga
5. Középfokú A típusú nyelvvizsga
6. Középfokú B típusú nyelvvizsga
7. Középfokú C típusú nyelvvizsga
8. Felsőfokú A típusú nyelvvizsga

9. Felsőfokú B típusú nyelvvizsga
10. Felsőfokú C típusú nyelvvizsga
11. Nincs nyelvvizsgája, de olvas ezen a nyelven
12. Nincs nyelvvizsgája, de olvas és beszél is ezen a nyelven

25. Tudja-e Ön használni a számítógépet? (**KÉRDEZŐ!** Ha nem, kérdezz rá: tervezi-e, hogy megtanulja a használatát? Hány éven belül tervezi?)

1. Igen, tudja.
2. Nem, de tervezi, hogy megtanulja éven belül. (→ tovább a 30. kérdésre!)
3. Nem, és nem is tervezi, hogy megtanulja. (→ tovább a 30. kérdésre!)

26. Hol használ Ön számítógépet? Otthon vagy a munkahelyén?

1. A munkahelyén.
2. Otthon.
3. Otthon és a munkahelyén is.
4. Nem használ. (→ tovább a 30. kérdésre!) → **KÉRDEZŐ! A 2. Válaszlap kimarad!**

27. Használ-e Ön számítógépet az iskolai munkában az alábbi területeken? **Kérem, nézze meg a 2. Válaszlapot, és válassza ki azt az állítást, amely igaz Önre!** Többet is választhat! (**KÉRDEZŐ!** Ha egyéb válasz van, jegyezd le!)

1. Az iskolai munkában nem.
2. Igen, a számítógépes munka szerves része a legtöbb órájának.
3. Igen, adminisztrációs feladatokat végez vele.
4. Igen, a tantárgya oktatásánál nélkülözhetetlen.
5. Igen, fóliákat, szemléltető eszközöket készít vele.
6. Igen, feladatlapokat készít vele.
7. Igen, az Interneten keres anyagokat a felkészüléshez.
8. Egyéb, éspedig:

28. Van-e Önnek saját e-mail címe?

1. Van.
2. Nincs.

29. Van-e Önnek (Önöknek) otthoni Internet-hozzáférése?

1. Van.
2. Nincs.

IV. Jelenlegi munkahely

30. Milyen fenntartású az iskola, amelyben dolgozik? **(KÉRDEZŐ! Karikázd be az adott választ!)**

1. Állami
2. Önkormányzati
3. Egyházi
4. Alapítványi
5. Magán
6. Nem tudja
7. Egyéb, éspedig:

31. Milyen jellegű a település, ahol az iskola működik?

1. Főváros
2. Megyei jogú város, megyeszékhely
3. Egyéb város
4. Község

32. **Az Ön iskolájában milyen programok működnek a 3. Válaszlappon olvashatók közül?** Többet is kiválaszthat. **(KÉRDEZŐ! Ha egyéb válasz van, jegyezd le!)**

1. Általános iskola 1-4. osztályig
2. Általános iskola 1-8. osztályig
3. Négyosztályos gimnázium
4. Hatosztályos gimnázium
5. Nyolcosztályos gimnázium
6. Szakközépiskola
7. Szakiskola
8. OKJ-s képzés(ek)
9. Egyéb, éspedig :.....

33. Kb. hány tanuló jár az iskolába? **(KÉRDEZŐ! Nem kell pontos adat, jó a körülbelüli megítélése!)**

34. Kb. hány fős a tantestület?..... **(KÉRDEZŐ! Nem kell pontos adat, jó a körülbelüli megítélése!)**

35. **Kérem, nézze meg a 4. Válaszlappon olvasható lehetőségeket!** Ítéldje meg, hogy az Önök iskoláját hogy tartják számon (a maga nemében) a településen! Ha csak egy ilyen iskola van a településen, akkor gondoljon a kör-

nyékükre! **(KÉRDEZŐ!** Tegye x-et a válasz utáni négyzetbe, ha csak egy ilyen iskola van a településen!)

Csak egy ilyen iskola van a településen ☐

1. A település/környék legjobb iskolája.
2. A jobb iskolák közé sorolják.
3. A középmezőnyben van.
4. A rosszabbak között van.
5. A legrosszabb a településen.
6. Egyéb, éspedig:
7. Nem tudja megítélni

36. Kérem, nézze meg az 5. Válaszlapot! Válassza ki, hogy milyen munkakörben hány órában dolgozik jelenlegi iskolájában! **(KÉRDEZŐ!** Ha több munkakörben dolgozik, jelöld be mindegyiket! Írd be az óraszámot a munkaköreihez! A két „tanár” munkakör alá az általa oktatott tantárgyakat írd be, és tantárgyanként jelezze a válaszadó, mennyire szereti azokat tanítani!) Kérjük, hogy mindegyik munkakörével kapcsolatban jelezze az óraszámot, és egy 1-5-ig terjedő skálán, azt is, hogy mennyire szereti munkakörét! Az egyes jelentse azt, hogy nagyon nem szereti, az 5-ös, hogy nagyon szereti!

Munkakör	Óra-szám	1 = nagyon nem szereti; 2 = nem nagyon szereti; 3 = közepesen szereti; 4 = meglehetősen szereti; 5 = nagyon szereti
Tanító		1 2 3 4 5
Tanár (közismereti tárgyat oktató)		1 2 3 4 5
1. tárgy:.....		1 2 3 4 5
2. tárgy:.....		1 2 3 4 5
3. tárgy:.....		1 2 3 4 5
Tanár (szakmai elméleti tárgyat oktató)		1 2 3 4 5
1. tárgy:.....		1 2 3 4 5
2. tárgy:.....		1 2 3 4 5
3. tárgy:.....		1 2 3 4 5
Napközis tanító/tanár		1 2 3 4 5

Gyógypedagógus		1 2 3 4 5
Konduktor		1 2 3 4 5
Logopédus		1 2 3 4 5
Kollégiumi nevelő		1 2 3 4 5
Pszichológus		1 2 3 4 5
Szociálpedagógus		1 2 3 4 5
Könyvtáros tanár (tanító)		1 2 3 4 5
Szakoktató, gyakorlati oktató		1 2 3 4 5
Rendszergazda		1 2 3 4 5
Gyermekvédelmi felelős		1 2 3 4 5
Szabadidő szervező		1 2 3 4 5
Egyéb, éspedig:		1 2 3 4 5
Egyéb, éspedig:		1 2 3 4 5

37. **Kérem, nézze meg a 6. Válaszlapot!** Milyen beosztásban dolgozik jelenlegi iskolájában? Több válasz is jelölhető! (Kérdező! Tegye x-et, ha dolgozik az adott beosztásban!) Kérjük, hogy mindegyik beosztásával kapcsolatban azt is jelezze egy 1-5-ig terjedő skálán, hogy mennyire szereti azt! Az egyes jelentse azt, hogy nagyon nem szereti, az 5-ös, hogy nagyon szereti!

Beosztás	x, ha igen	1 = nagyon nem szereti; 2 = nem nagyon szereti; 3 = közepesen szereti; 4 = meglehetősen szereti; 5 = nagyon szereti
Intézményvezető		1 2 3 4 5
Intézményvezető-helyettes		1 2 3 4 5
Tagozatvezető		1 2 3 4 5
Diákönkormányzatot segítő pedagógus		1 2 3 4 5
Munkaközösség-vezető		1 2 3 4 5
Osztályfőnök		1 2 3 4 5
Gyakorlóiskolai, óvodai szakvezető		1 2 3 4 5
Beosztott tanár/tanító		1 2 3 4 5
Egyéb, éspedig:		1 2 3 4 5
Egyéb, éspedig:		1 2 3 4 5

38. Milyen tantárgya(ka)t tanít iskolájában ebben a tanévben (2004/2005-ös tanév) és melyik évfolyamoknak? **(KÉRDEZŐ! Ha az előkészítő évfolyamot az iskolában nem hívják „nulladiknak”, akkor is nullát karikázz, ha a válaszadó ilyen évfolyamon tanít!)**

Tantárgy	Évfolyam														
	1	2	3	4	5	6	7	8	0	9	10	11	12	13	14
	1	2	3	4	5	6	7	8	0	9	10	11	12	13	14
	1	2	3	4	5	6	7	8	0	9	10	11	12	13	14
	1	2	3	4	5	6	7	8	0	9	10	11	12	13	14
	1	2	3	4	5	6	7	8	0	9	10	11	12	13	14
	1	2	3	4	5	6	7	8	0	9	10	11	12	13	14
	1	2	3	4	5	6	7	8	0	9	10	11	12	13	14
	1	2	3	4	5	6	7	8	0	9	10	11	12	13	14

39. Milyen egyéb rendszeres elfoglaltságai vannak ebben a tanévben az iskolában?

.....

V. Szubjektív vélemények a pályáról, a munkahelyről

40. Hogy érzi Ön magát jelenlegi iskolájában? **(KÉRDEZŐ! Ha egyéb választ hallasz, jegyezd le!)**

1. Nagyon jól.
2. Jól.
3. Inkább jól, mint rosszul.
4. Inkább rosszul, mint jól.
5. Rosszul.
6. Nagyon rosszul.
7. Egyéb, éspedig:

.....

Kérem, indokolja választását! **(KÉRDEZŐ! Jegyezd le a lényegeset! Használd a saját szavait!)**

.....

41. **Kérem, nézze meg a 7. Válaszlapot!** Mit gondol, hogy öt év múlva a az itt olvasható lehetőségek közül legnagyobb valószínűséggel melyik lesz igaz Önre? (**KÉRDEZŐ!** Csak egy válasz lehet!)

1. Jelenlegi intézményemben dolgozom, a jelenlegihez hasonló beosztásban.
2. Jelenlegi intézményemben vezető leszek.
3. Más iskolában dolgozom (beosztottként vagy vezetőként).
4. Felsőoktatásban dolgozom.
5. Oktatásirányításban dolgozom.
6. Oktatással kapcsolatos szolgáltatásban (pl. kutatás, fejlesztés, továbbképzés) dolgozom.
7. Nem oktatással kapcsolatos munkát végzek.
8. Önálló (pl. vállalkozó) leszek.
9. Munkanélküli leszek.
10. Külföldön élek.
11. Egyéb válasz, éspedig:

42. Hogyan került a pályára? **Kérem, nézze meg a 8. Válaszlapot, és válassza ki az Önre leginkább jellemzőt,** vagy fogalmazza meg saját szavaival. Több válasz is lehetséges. (**KÉRDEZŐ!** Ha egyéb válasz van, jegyezze le!)

1. Tanár szerettem volna lenni.
2. Amikor a főiskolára kerültem, még nem tudtam, hogy tanítani akarok-e, de közben megjött a kedvem hozzá.
3. Más szerettem volna tanulni, de csak ide vettek föl, így lettem tanár.
4. Így alakult, az elhelyezkedési lehetőségek közül ez volt a legjobb.
5. Egyéb, éspedig:
.....

43. Volt-e az Ön szűkebb családjában pedagógus?

1. igen
2. nem

44. Amikor elkezdett tanítani, mennyire érezte magát felkészültnek a következő területeken? Osztályozza egytől ötig a felkészültségét! Az egyes jelentse azt, hogy egyáltalán nem volt felkészítve, az ötös, hogy nagyon jól felkészült volt. (**KÉRDEZŐ!** Egyenként kérdezze rá!)

	1 = egyáltalán nem volt felkészítve; 5 = nagyon jól felkészült volt				
Szaktárgyi ismeretek	1	2	3	4	5
Módszertani ismeretek	1	2	3	4	5
Fegyelmezés	1	2	3	4	5
Mérés, értékelés	1	2	3	4	5
Szülőkkal való kapcsolat	1	2	3	4	5
Diákokkal való kapcsolat	1	2	3	4	5
Együttműködés a kollégákkal	1	2	3	4	5
Differenciálás	1	2	3	4	5
Adminisztratív feladatok	1	2	3	4	5
A tanításra való felkészülés	1	2	3	4	5
Órán kívüli tevékenységek (pl. szakkör, korrepetálás)	1	2	3	4	5
Motiválás	1	2	3	4	5

45. És most mennyire érzi magát felkészültnek a következő területeken? Osztályozza ugyanígy, egytől ötig a felkészültségét! Az egyes jelentse azt, hogy egyáltalán nem felkészült, az ötös, hogy nagyon jól felkészült. **(KÉRDEZŐ! Egyenként kérdezz rá!)**

	1 = egyáltalán nem felkészült; 5 = nagyon jól felkészült				
Szaktárgyi ismeretek	1	2	3	4	5
Módszertani ismeretek	1	2	3	4	5
Fegyelmezés	1	2	3	4	5
Mérés, értékelés	1	2	3	4	5
Szülőkkal való kapcsolat	1	2	3	4	5
Diákokkal való kapcsolat	1	2	3	4	5
Együttműködés a kollégákkal	1	2	3	4	5
Differenciálás	1	2	3	4	5
Adminisztratív feladatok	1	2	3	4	5
A tanításra való felkészülés	1	2	3	4	5
Motiválás	1	2	3	4	5

VI. Saját iskolai munka

46. Az Ön napi gyakorlatában mekkora nehézséget okoznak a következő problémák? Kérjük, osztályozzon 0-5-ig! **(KÉRDEZŐ! Egyenként olvassd föl a sorokat, és kérdezz rá, hogy mekkora gondot okoz!)**

Problémák	Mekkora gond? 0=nem jelent problémát; 1=csak kis probléma; 5=nagy probléma
A tanulók iskolai magatartása	1 2 3 4 5
A tanulók szorgalma	1 2 3 4 5
A tanulók hiányzása	1 2 3 4 5
A tanulók családi háttere	1 2 3 4 5
A szülők szegénysége	1 2 3 4 5
A szülők gazdagsága	1 2 3 4 5
Az iskolával való szülői együttműködés hiányosságai	1 2 3 4 5
A tantestület és a vezetőség közti együttműködés hiányosságai	1 2 3 4 5
A tantestületi légkör	1 2 3 4 5
Az Ön iskolai feladatainak mennyisége	1 2 3 4 5
Az Ön iskolai feladatainak összetétele	1 2 3 4 5
A saját munkájával való elégedettsége	1 2 3 4 5
A kötelező továbbképzés teljesítésének feladata	1 2 3 4 5
A saját vagy családja anyagi gondjai	1 2 3 4 5
Egyéb, éspedig:	1 2 3 4 5
Egyéb, éspedig:.....	1 2 3 4 5

47. Ön szerint min múlik a tanulók iskolai sikere és kudarca? Sorolja fel mindkettőnél az Ön által legfontosabbnak ítélt 3-4 okot!

A siker legfontosabb tényezői:

1.
2.
3.
4.

A kudarc leggyakoribb okai:

1.
2.
3.
4.

48. Iskolai munkája során mennyire érzi feladatának a következőket? Kérem, osztályozza mindegyiket 1-től 5-ig! Az egyes jelentse azt, hogy egyáltalán nem érzi, hogy a feladata, az ötös azt, hogy teljes mértékben a feladatának érzi! **(KÉRDEZŐ! Egyenként olvasd fel a sorokat!**

1 = egyáltalán nem a feladata 5 / teljes mértékben a feladata

A személyiség fejlesztése	1	2	3	4	5
A kollégákkal való együttműködés	1	2	3	4	5
A szülőkkel való együttműködés	1	2	3	4	5
A tantárgyi ismeretek bővítése	1	2	3	4	5
A tanulókkal való együttműködés	1	2	3	4	5
A tudásvágy felébresztése	1	2	3	4	5
A világ megértésének segítése	1	2	3	4	5
Állampolgári nevelés	1	2	3	4	5
Az alapkészségek (írás, olvasás, számolás) fejlesztése	1	2	3	4	5
Az intelligencia fejlesztése	1	2	3	4	5
Egészségnevelés	1	2	3	4	5
Erkölcsei nevelés	1	2	3	4	5
Felkészítés az élet nehézségeire	1	2	3	4	5
Felkészítés az önálló ismeretszerzésre	1	2	3	4	5
Modellnyújtás	1	2	3	4	5
Tanulni tanítás	1	2	3	4	5

49. És mennyire tudja iskolai munkája során megvalósítani a következőket? Kérem, osztályozza mindegyiket 1-től 5-ig ! Az egyes jelentse azt, hogy egyáltalán nem tudja megvalósítani, az ötös azt, hogy teljes mértékben megvalósítja!

1 = egyáltalán nem tudja megvalósítani; 5 = teljes mértékben meg tudja valósítani

A személyiség fejlesztése	1	2	3	4	5
A kollégákkal való együttműködés	1	2	3	4	5
A szülőkkel való együttműködés	1	2	3	4	5
A tantárgyi ismeretek bővítése	1	2	3	4	5
A tanulókkal való együttműködés	1	2	3	4	5
A tudásvágy felébresztése	1	2	3	4	5
A világ megértésének segítése	1	2	3	4	5
Állampolgári nevelés	1	2	3	4	5

Az alapkészségek (írás, olvasás, számolás) fejlesztése	1 2 3 4 5
Az intelligencia fejlesztése	1 2 3 4 5
Egészségnevelés	1 2 3 4 5
Erkölcsei nevelés	1 2 3 4 5
Felkészítés az élet nehézségeire	1 2 3 4 5
Felkészítés az önálló ismeretszerzésre	1 2 3 4 5
Modellnyújtás	1 2 3 4 5
Tanulni tanítás	1 2 3 4 5

50. Mennyire érzi magát leterheltnek? **Kérem, nézze meg a 9. Válaszlapot!** Mennyire igazak Önre a következő állítások? Osztályozza őket egytől ötig! Az egyes azt jelenti, hogy egyáltalán nem igaz, az ötös azt, hogy teljes mértékben igaz!

	1 = egyáltalán nem igaz 5 = teljesen így van
1. Folyamatosan fáradt vagyok.	1 2 3 4 5
2. Jól bírom az iskolai munkát.	1 2 3 4 5
3. Marad elég időm a családra, magánéletre.	1 2 3 4 5
4. Nagyon sok az iskolai munka	1 2 3 4 5
5. Nem tudom utolérni magam.	1 2 3 4 5
6. Elfogadható az iskolai munkaterhelés.	1 2 3 4 5
7. Sok erőmet felemészti a felkészülés.	1 2 3 4 5
8. Több feladatot is szívesen vállalnék, lenne még energiám.	1 2 3 4 5

51. Válassza ki azt az osztályt, ahol a legtöbbet tanít! A következő kérdéseink erre a csoportra vonatkoznak. Először jellemezze ezt az osztályt (csoportot)! (**KÉRDEZŐ!** Erre az osztályra/csoportra vonatkoznak a kérdések az 62. kérdésig!)

Ez az osztály valamiért különleges az iskolában?

1. Nem, nagyjából tipikus osztálynak/csoportnak mondható.

2. Igen, más mint a többi osztály/csoport, mert:

.....
.....

52. Hányan vannak? (kb.) lány fiú

53. Hányadik évfolyamosok?

54. Milyen tárgyat tanít nekik?

.....

55. Hetente hány órában tanítja őket?

56. Milyen szakmát tanulnak/ milyen specializációban vesznek részt?

.....

57. **Kérem, nézze meg a 10. válaszlapot!** Előfordul-e ebben az osztályában/csoportjában az Ön óráin, hogy.....? (**KÉRDEZŐ!** Karikázd be a megfelelőt!)

	Rend- szere- sen	Néha	Nem	Nem rele- vans
A tanulók eljátszanak egy mesét, szituációt	1	2	3	4
A tanulók számítógépet használnak	1	2	3	4
Az igazgató (vagy a helyettes) megnézi az osztályt	1	2	3	4
Egy (vagy több) kollégájával együtt tartja a foglalkozást	1	2	3	4
Filmet vetít a tanulóknak	1	2	3	4
Külön feladatot ad a tehetséges, gyorsabban haladó tanulóknak	1	2	3	4
Segítők vannak bent az órán Kik?	1	2	3	4
Külön foglalkozik a lemaradó, lassabban haladó tanulókkal	1	2	3	4
Kollégái hospitálnak Önnél	1	2	3	4
Rossz magatartása miatt egy tanulót ki kell küldeni a csoportból	1	2	3	4
Szaktanácsadó megnézi az óráját	1	2	3	4
Szülők is jelen vannak az órán	1	2	3	4
Az órát nem az iskolában (hanem pl. múzeumban, könyvtárban, a szabadban) tartja	1	2	3	4

Fegyelmezési célból váratlanul dolgozatot kell íratnia egy osztállyal	1	2	3	4
A tanultakat napi aktualitásokhoz kötik, gyakorlatban alkalmazzák	1	2	3	4

58. **Kérem, nézze meg a 11. Válaszlapot!** Hány olyan tanuló van ebben osztályában/csoportjában, akiről elmondhatja, hogy... **(KÉRDEZŐ! Karikázd be a megfelelőt!)**

	Sok van	Kb. a fele	Jópár van ilyen	Elvét-ve akad	Ilyen gyerek nincs
Kifejezetten örömet okoz a tanítása	1	2	3	4	5
Jól lehet együtt dolgozni vele	1	2	3	4	5
Megbízható, de különös siker-élménye nincs vele	1	2	3	4	5
Problémás, külön munkát igényel a tanítása	1	2	3	4	5
Kimondottan megnehezíti a munkáját, nem tud mit kezdeni vele, nem bír vele	1	2	3	4	5
Jobban örülnék, ha elkerülne az osztályából	1	2	3	4	5
Jobban örülnék, ha elkerülne az iskolából.	1	2	3	4	5

59. **Kérem, nézze meg a 12. válaszlapot!** Szokott-e Ön házi feladatot adni?

1. Igen, minden órán
2. Igen, majdnem minden órán.
3. Igen, gyakran.
4. Igen, de csak ritkán.
5. Nem szoktam. (→ tovább az 61. kérdésre!)
6. Egyéb, éspedig:

60. Szokott-e Ön szünetek és hétvége előtt házi feladatot adni? **(KÉRDEZŐ! Karikázd be a megfelelőt!)**

1. Szünetek és hétvége előtt is adok házi feladatot.
2. Szünetek előtt nem szoktam házi feladatot adni.

3. Hétvégére nem szoktam házi feladatot adni.
4. Sem szünetek előtt, sem hétvégére nem szoktam házi feladatot adni.
5. Egyéb, éspedig:

61. **Kérem, nézze meg a 14. Válaszlapot!** Szokott-e ilyen típusú feladatokat (házi vagy órai) adni? A tanulók....

	nem	néha	gyakran	A tan- tárgy nem teszi lehető- vé
tanuljanak meg kívülről egy szövegrészt a tankönyvből	1	2	3	4
tanulják meg egy tankönyvi rész tartalmát	1	2	3	4
végezzenek könyvtári kutatást, gyűjtést	1	2	3	4
kutassanak az Interneten	1	2	3	4
oldjanak meg feladatokat a tankönyvből, munkafüzetből	1	2	3	4
írjanak önálló fogalmazást, esszét	1	2	3	4
Találjanak ki feladatokat	1	2	3	4
készítsenek önállóan fordítást	1	2	3	4
alkossanak önállóan valamit	1	2	3	4
önálló megfigyelések, mérések	1	2	3	4
Egyéb, éspedig:	1	2	3	4

62. Kb. hány olyan tanuló van az előbb említett osztályban/csoportban, aki különleges bánásmódot igényel valamilyen tényező miatt a következőkből? (**KÉRDEZŐ!** Ne hagyj hosszan gondolkodni, jó a körülbelüli megítélése! Ha nem tudja, tegyél x-et a megfelelő oszlopba!)

	Kb. hány van ilyen?	Nem tudja
Kiemelkedő értelmi képességű		
Értelmi képességei gyengék		
Szociálisan hátrányos helyzetű		
Súlyos viselkedési zavarai vannak		
Drog- vagy alkoholproblémája van		

(FIGYELEM! MOST MÁR NE CSAK ERRE A CSOPORTRA/OSZTÁLYRA GONDOLJON A VÁLASZADÓ, HANEM AZ EGÉSZ ISKOLÁRA!)

63. Van-e olyan szakember az iskolában vagy az iskolán kívül, akihez segítségért fordulhatnak az előző esetekben vagy ezekhez hasonló esetekben?

1. Igen, van az iskolában, a következők:

.....
.....
.....
.....

2. Külső szakemberekhez fordulnak, a következőkhöz:

.....
.....
.....
.....

3. Nincsenek ilyen szakemberek.

64. Felméri-e a tanulók előzetes tudását? Ha igen, hogyan és mikor?

1. Igen.

Hogyan?

.....
.....

Mikor?

.....
.....

2. Nem.

65. A tanításra való felkészülés mennyi időt vesz igénybe naponta? Naponta átlagosan kb. órát.

66. **Kérem, nézze meg a 14. Válaszlapot!** Melyik állítás jellemzi legjobban a saját felkészülését? Csak egyet válasszon! Több válasz is lehetséges. **(KÉRDEZŐ! Karikázd be a jellemzőt, és jegyezd le, ha más jellemző rá!)**

1. Minden napra külön készül, a következő naptól függ, hogy mennyit.
2. Egy hétre vagy hosszabb időre előre készül.
3. Keveset kell készülnie, jó a tankönyv.
4. Egyik sem jellemző, hanem:

67. Milyen forrásokat használ a tanításra való felkészüléshez? **(KÉRDEZŐ! Karikázd be, ill. írd le, amit felsorolt!)**

1. Tankönyv
2. Lexikonok, kézikönyvek
3. Internet
4. Egyéb, éspedig:

68. Előfordult-e már, hogy: **(KÉRDEZŐ! Egyenként kérdezz rá!)**

	Igen	Nem
A tervezésben figyelembe vette a tanulók egyéni érdeklődését?	1	2
A tervezésben figyelembe vette a tanulók egyéni szükségleteit?	1	2
Gyűjtött anyagot valamelyik tanuló speciális érdeklődésének kielégítésére?	1	2
Megváltoztatta a terveit (tanmenetet) a tanulók képességeinek figyelembevételével?	1	2

69. Milyen irányban bővítené, fejlesztené pedagógiai készségeit?

Ha lenne ideje, mit tanulna legszívesebben, milyen továbbképzésben venne részt?

.....

70. **Kérem, nézze meg a 15. Válaszlapot!** Melyik válasz igaz Önre? Ön szokott-e más kollégák óráin hospitálni?

1. Nem szoktam, és én sem örülnék neki, ha beülnének az órámra.
2. Nem szoktam, de jó néven venném, ha az én óráimat néha meglátogatnák.
3. Szoktam, ebben a tanévben kb. órát látogattam már meg.
4. Szívesen látogatnám a kollégáim óráit, de az iskolában nem szokás.
5. Eddig még nem jutott eszembe.
6. Egyéb:

.....

71. Előfordult-e már, hogy konfliktusa, vitája volt valamelyik kollégával a felsorolt ügyekben? A felsoroltakon kívül van-e olyan vitás téma, amely terítékre kerül a kollégák között? (**KÉRDEZŐ!** Egyenként sorold fel! Ha van más téma, írd be az egyéb sorba, és kérdezz rá, milyen gyakran kerül szóba?)

	Soha	Néha	Gyakran
A munka igazságtalan megosztása miatt	1	2	3
Az órarend kérdésében	1	2	3
Az ügyeleti rend kérdésében	1	2	3
Buktatással kapcsolatban	1	2	3
Valamelyik gyerek magatartási problémái miatt	1	2	3
Valamelyik gyerek osztályzatával kapcsolatban	1	2	3
Egyéb, éspedig:	1	2	3

72. Előfordult-e, hogy valamilyen probléma megoldásához elővette korábbi főiskolai jegyzeteit, olvasmányait?

1. Igen
2. Nem (→ tovább a 74. kérdésre!)

73. Melyiket tartotta a leghasznosabbnak?

.....

74. Milyen pedagógiai, szakmódszertani folyóiratok járnak az iskolájába?

.....
.....

75. Melyeket szokta tanulmányozni?

.....
.....

76. Melyeket lenne jó megrendelni Ön szerint az iskolájába?

.....
.....

77. Előfordult-e, hogy Ön rájött, hogy valamilyen tévedést követett el az órán, és ezt utólag feltárta és korrigálta?

1. Igen, egyszer már megtörtént.
2. Igen, néha már megtörtént.
3. Nem (→ tovább a 79. kérdésre!)

78. Mi volt az az eset? Mesélje el röviden! (**KÉRDEZŐ!** Ha több is volt: válassza ki a szerinte legtanulságosabbat! Jegyezd le röviden, igyekezz a válaszadó saját szavait használni!)

.....
.....
.....
.....

79. Előfordult-e, hogy Ön valamilyen tudományos eredményt, cikket, tanulmányt olvasott valahol, és azt alkalmazta a tanításban?

1. Igen
2. Nem (→tovább a 81. kérdésre!)

80. Mesélje el röviden, milyen újdonságot, hogyan alkalmazott!

.....
.....

81. Mi az, amiben változott az Ön munkája az iskolában eltöltött évek alatt?

.....
.....

82. Miben szeretne még változni, fejlődni?

.....
.....

83. Van-e olyan terület, ami nehézséget okoz, de olyan tényező okozza, amin nem tud változtatni?

.....
.....

84. Előfordul-e az iskolában, hogy:

	Nem fordul elő	Néha előfordul	Rendsze- resen	Nem tudja
A szülők közösen dolgoznak az iskolában (pl. felújítások)	1	2	3	4
A szülők maguktól érdeklődnek gyermekük iránt	1	2	3	4
A szülők meglátogatják a tanórákat	1	2	3	4
A szülők panaszt emelnek valami miatt	1	2	3	4
A szülők tanítanak valamit a diákoknak, foglalkozást tartanak	1	2	3	4
Egy vagy több szülő elkísér egy csoportot (osztályt) kirándulásra	1	2	3	4

85. Szeretne-e változtatni valamit a szülőkkel való személyes kapcsolatán? Kérem, nézze meg a 16. Válaszlapot, és válassza ki azt az állítást, amely leginkább igaz Önre, vagy fogalmazza meg a saját szavaival!

1. Nem, jó úgy, ahogy van.
2. Igen, szeretném, ha jobban érdeklődnének a gyermekeik iránt.
3. Igen, szeretném, ha jobban érdeklődnének a munkám iránt.
4. Igen, szeretném, ha kevésbé szólnának bele a munkámba.
5. Egyéb, éspedig:

.....
.....

86. Hol lakik Ön?

1. Szolgálati lakásban (házban)
2. Szolgálati férőhelyen
3. Albérletben
4. A szülei lakásában (családi házban)
5. Házastársával közös lakásban (családi házban)
6. Saját lakásban (családi házban)
7. Egyéb, éspedig:

87. Neme:

1. Férfi
2. Nő

88. Születési éve: 19.....

89. Mi az Ön szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége?

Legmagasabb iskolai végzettség	Édesapja	Édesanyja
8 általános v. kevesebb		
Szakmunkásképző		
Szakközépiskola		
Gimnáziumi érettségi		
Főiskolai diploma		
Egyetemi diploma		

**KÖSZÖNJÜK, HOGY VÁLASZAIVAL SEGÍTETTE A
MUNKÁNKAT!**

Kérjük, ha úgy érzi, hogy még lenne mondanivalója ebben a témában, és szívesen adna a kutatásunk számára egy részletesebb interjút, ill. hozzájárul ahhoz, hogy munkáját videón rögzítsük, adja meg az elérhetőségét (e-mail cím vagy telefonszám)! Köszönjük!

A válaszadó elérhetősége:

.....

A kérdés vége:óraperc

**Eszterházy Károly Főiskola
Neveléstudományi Tanszék**

Sorszám:

(kérjük, ne töltse ki!)

**KOMPETENCIA
KÉRDŐÍV
NEM PEDAGÓGUS MUNKAKÖRBEN DOLGOZÓK SZÁMÁRA
2005. ÁPRILIS**

A válaszadás önkéntes!

1. Mikor és milyen szakon szerezte Ön diplomáját az EK(T)F-en? Ha több ilyen diplomája van, az utolsóra gondoljon! (Legtöbb kérdésünk arra az időszakra vonatkozik, ami az Ön életében, pályafutásában ettől az időtől fogva történt. Ezért ezt a diplomát a továbbiakban „utolsó egri diplomának” fogjuk nevezni.)

nappali/esti/levelező tagozaton (Kérjük, húzza alá a megfelelőt!)

.....szakon

.....évben

2. A diploma megszerzése után azonnal elhelyezkedett-e?

1. Igen (→ tovább az 5. kérdésre!)
2. Nem

3. Mit csinált a diploma megszerzése és a munkába állás között eltelt időben? (Kérjük, karikázza be a megfelelőt, vagy írja le, ha nem sorolható be!)

1. munkanélküli volt
2. alkalmi munkát végzett
3. külföldön dolgozott
4. eltartották
5. más felsőoktatási tanulmányokat folytatott
9. egyéb, éspedig:

.....
.....

4. Volt-e Ön korábban munkanélküli?

1. Igen, egy alkalommal hónapig
2. Igen, alkalommal, összesen kb. hónapig
3. Nem volt.

5. Dolgozott-e a diploma megszerzése óta más munkahelyen, mint a jelenlegi munkahelye?

1. Igen,db munkahelyen.
2. Nem (→ tovább a 8. kérdésre!)

6. Hol dolgozott Ön a jelenlegi munkahelye előtt? Kérjük, karikázza be a megfelelőt!

1. óvodában
2. általános iskolában
3. középiskolában
4. főiskolán, egyetemen
5. más pedagógus munkakörben
6. más, nem pedagógia munkakörben, pl. vállalatnál (→ tovább a 8. kérdésre!)

7. Ha dolgozott korábban valamilyen pedagógiai munkakörben: miért változtatott munkahelyet? (több válasz is lehetséges!)

1. Megszűnt a munkahelye
2. Elbocsátották a munkahelyéről
3. Jobban megfelel a helyzetének a mostani munkája
4. Kimondottan erre az állásra várt
5. Korábban is ehhez hasonló munkát keresett, de nem talált azonnal.
6. Egyéb, éspedig:

8. A Főiskolán szerzett ismeretekből, készségekből fel tud-e használni valamit jelenlegi (esetleg korábbi, nem pedagógiai jellegű) munkahelyén? Mi az?

.....

9. Szerzett-e Ön az utolsó egri diplomája előtt valamilyen más végzettséget?

1. Igen
2. Nem

10. Szerzett-e Ön az utolsó egri diplomája óta újabb felsőfokú végzettséget?

1. Igen
2. Nem (→ tovább a 12. kérdésre)

11. Hol, milyen szakon és milyen tagozaton szerezte újabb diplomáját?

..... intézményben
 nappali/ esti/ levelező tagozaton (Kérjük, húzza alá a megfelelőt!)
 szakon

12. Hol, milyen munkakörben és beosztásban dolgozik jelenleg?

Munkahelye típusa:

Munkaköre:

Beosztása: (Kérjük, karikázza be a megfelelőt!)

- 1. Alkalmazott
- 2. Középvezető
- 3. Felsővezető

13. Ha a Főiskolán végzett tanulmányaira gondol (az utolsó egri diploma megszerzéséért folytatott tanulmányok), melyek voltak azok a kurzusok,?

....amelyekből a legtöbbet tud hasznosítani

.....

....amelyek a legélvezetesebbek voltak

.....

....amelyeket utólag feleslegesnek lát

.....

....amit akkor nem kedvelt, de most hasznosnak gondolja.....

.....

14. Ha a volt főiskolai tanáraitra gondol, ki jut először eszébe?

.....

Miért?.....

.....

15. Nevezzen meg néhány emlékezetes főiskolai tanárát, és indokolja meg, miért maradtak meg az emlékeiben? (Pozitív vagy negatív élmény, tulajdonság is lehet.)

Tanár:.....

Miért?.....

Tanár:.....
Miért?.....

Tanár:.....
Miért?.....

16. Jelenleg folytat-e Ön felsőfokú tanulmányokat?

1. Igen
2. Nem (→ tovább a 18-19. kérdésre!)

17. Ha igen, hol, milyen tagozaton, milyen szakon?

..... intézményben

nappali/ esti/ levelező tagozaton (Kérjük, húzza alá a megfelelőt!)

.....szakon

18–19. Milyen idegen nyelvtudással rendelkezik?

19. Idegen nyelv	20. Nyelvismeret szintjének kódja

1. Alapfokú A típusú nyelvvizsga
2. Alapfokú B típusú nyelvvizsga
3. Alapfokú C típusú nyelvvizsga
4. Középfokú A típusú nyelvvizsga
5. Középfokú B típusú nyelvvizsga
6. Középfokú C típusú nyelvvizsga
7. Felsőfokú A típusú nyelvvizsga
8. Felsőfokú B típusú nyelvvizsga
9. Felsőfokú C típusú nyelvvizsga
10. Nincs nyelvvizsgája, de olvas ezen a nyelven
11. Nincs nyelvvizsgája, de olvas és beszél is ezen a nyelven

20. Tudja-e Ön használni a számítógépet?

1. Igen, tudja.
2. Nem, de tervezi, hogy megtanulja éven belül.
3. Nem, és nem is tervezi, hogy megtanulja.

21. Használ-e Ön számítógépet?

1. Igen, a munkahelyén.
2. Igen, otthon.
3. Igen, otthon és a munkahelyén is.
4. Nem használ. (→tovább a 24. kérdésre!)

22. Van-e Önnek saját e-mail címe?

1. Van.
2. Nincs.

23. Van-e Önnek (Önöknek) otthoni Internet-hozzáférése?

1. Van.
2. Nincs.

24. Amikor a továbbtanulásáról döntött, miért választotta a tanári szakot? Kérem, válassza ki az Önre leginkább jellemzőt, vagy fogalmazza meg saját szavaival. Több válasz is lehetséges.

1. Tanár szerettem volna lenni.
2. Amikor a főiskolára kerültem, még nem tudtam, hogy tanítani akarok-e, de közben megjött a kedvem hozzá.
3. Mászt szerettem volna tanulni, de csak ide vettek föl, így lettem tanár.
4. Egyéb, éspedig:
.....
.....

25. Volt-e az Ön szűkebb családjában pedagógus?

1. igen
2. nem

26. Hol lakik Ön?

1. Szolgálati lakásban (házban)
2. Szolgálati férőhelyen
3. Albérletben
4. A szülei lakásában (családi házban)
5. Házastársával közös lakásban (családi házban)
6. Saját lakásban (családi házban)
7. Egyéb, éspedig:

27.. Neme:

1. Férfi
2. Nő

28.. Születési éve: 19.....

29. Mi az Ön szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége?

Legmagasabb iskolai végzettség	Édesapja	Édesanyja
8 általános v. kevesebb		
Szakmunkásképző		
Szakközépiskola		
Gimnáziumi érettségi		
Főiskolai diploma		
Egyetemi diploma		

30. Ha lehetősége lenne rá, elmenne-e dolgozni pedagógusként?

1. Igen, mindenképpen.
2. Igen, a következő feltételekkel (KÉRJÜK, ÍRJA LE):
.....
.....
3. Nem, semmiképpen.
4. Egyéb (KÉRJÜK, ÍRJA LE):
.....
.....

**KÖSZÖNJÜK, HOGY VÁLASZAIVAL SEGÍTETTE A
MUNKÁNKAT!**

Tartalom

Nagy Mária: A pedagógusok szakmai kompetenciái	7
Keller Magdolna: Gyakorló pedagógusok új szakmai kompetenciái	17
Gaál Gabriella: Pedagógusi kompetenciák nem pedagógusi munkakörben	46
Mogyorósi Zsolt: Kompetencia-kutatás kérdezői szemmel. A hallgatóink beszélnek	57
MELLÉKLETEK	69